



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**



ENILDE ROCHA VIEIRA DA COSTA

**AUTORIA E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO EM PRÁTICAS DE
LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Porto Velho – RO

Junho 2015

ENILDE ROCHA VIEIRA DA COSTA

**AUTORIA E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO EM PRÁTICAS DE
LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Acadêmico em Letras, da
Fundação Universidade Federal de
Rondônia – UNIR, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lusinilda Carla
Pinto Martins.

Linha de Pesquisa: Estudos descritivos
e aplicados de Línguas e Linguagens.

Porto Velho – RO

Junho 2015

Costa, Enilde Rocha Vieira da.

Autoria e construção do sujeito em práticas de letramento: Uma análise Discursiva/ Enilde Rocha Vieira da Costa, 2015.
Total de folhas: 125

Orientador: Dr.^a Lusinida Carla Pinto Martins

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Porto Velho, 2015.

1. Autoria. 2. Subjetividade discursiva. 3. Análise do discurso. 4. Letramento. I. Universidade Federal de Rondônia/UNIR. II. Título.

AUTORIA E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Esta dissertação foi julgada suficiente como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela banca examinadora, aos 29 dias do mês de junho do ano de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lusinida Carla Pinto Martins (Orientadora)

Presidente da Banca

Universidade Federal de Rondônia

Profa. Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Membro Interno

Universidade Federal de Rondônia

Profa. Dr.^a Wany Bernardete de Araújo Sampaio.

Membro Externo

Universidade Federal de Rondônia

Dedico esse trabalho em especial
às minhas filhas Carolina e
Gabriela, ao Vilson, meu
esposo, e à minha mãe Joana.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e coragem para enfrentar os obstáculos que surgiram ao longo da caminhada.

À Prof.^a Dr.^a Lusinilda Carla Pinto Martins, pela orientação competente e paciente, pelos almoços e cafés deliciosos. Ainda, pela convivência amiga durante este trajeto.

À minha família, minha mãe Joana Luiza, por todo apoio, ensinamentos que incluíram a importância do conhecimento, da leitura e do aprendizado constante. Às minhas filhas por entender a minha ausência. Ao meu esposo pela paciência e incentivo sempre, meus irmãos, minhas irmãs, cunhadas, cunhados e sobrinhos, em especial a Tatiane, a todos pelo eterno carinho, incentivo e inspiração de vida de que eles se constituem.

Ao prof. Ms Osvaldo Gomes, pelas primeiras orientações, pelo apoio e amizade, e por me encorajar a ingressar na pesquisa acadêmica.

À banca examinadora de qualificação Profas. Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral e Profa. Dr.^a Wany Bernardete de Araújo Sampaio pelas sugestões e contribuições.

Aos amigos Ms Edinaldo Flauzino, Alessandra, Ms Leandro e tantos outros pela interlocução constante e pela convivência amiga em muitos momentos.

Aos colegas do mestrado Clarice Ghisi, Ednaldo Tartaglia Santos, Iara Elisabeth Pereira Magalhães, Marizete Silva Prates, Marco Venício, Melissa Velanga Moreira, Náfrica Chianca da Silva, Sandra Maria da Silva de Souza Santos, Valdecir Aparecido da Silva e Vanilce Gomes de Sousa pelas discussões, sugestões e conversas informais que tornaram a convivência acadêmica agradável e produtiva.

Especialmente às amigas Ms Sorhaya Chediak, pelo incentivo, orientações, diálogos e amizade sempre; Alzira Márcia Casagrande pelo apoio no período de realização das aulas e a amizade constante.

À Universidade Federal de Rondônia, pela oportunidade e aos Professores do Mestrado Odete Burgeile, Carla Martins, Marília Pimentel, Socorro Beltrão, Miguel Nenevé e Sônia Sampaio, pelas valiosas contribuições durante o processo de conhecimento.

Em especial, aos alunos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, e toda equipe pedagógica da Escola pesquisada.

COSTA, Enilde Rocha Vieira da. **Autoria e construção do sujeito em práticas de letramento**: uma análise discursiva. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letra/linguística. Universidade Federal de Rondônia, RO, Brasil, 2014.

RESUMO

O tema do presente trabalho refere-se à autoria e à construção do sujeito em práticas de letramento. O objetivo geral foi contribuir com as pesquisas na área do Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere à produção de textos no espaço escolar, a partir da análise da função/autor em uma prática de letramento ideológico, conforme Street (2010). Os objetivos específicos foram analisar (i) os índices de autoria nas produções escritas por alunos de 5º ano; (ii) o processo da retextualização na passagem de um texto oral para o escrito e, ainda, (iii) as vozes do discurso circulantes nos textos. A hipótese do trabalho assenta-se na ideia de que uma prática de letramento ideológico poderia contribuir para o processo de construção de autoria e da noção de sujeito em produções escritas por alunos de 5º ano. As perguntas norteadoras da pesquisa foram: I – Que marcas de subjetividade inscrevem o sujeito na função/autor em textos escritos por alunos do 5º ano? II – O processo da retextualização possibilita a constituição do sujeito autor? III – Que vozes aparecem nos discursos produzidos pelos alunos? Mediante uma abordagem discursiva de análise e os postulados teóricos de Foucault (2001,2007), Benveniste (1989), Tfouni (2012) e Possenti (1986), buscamos identificar o sujeito discursivo por meio dos dêiticos, da deriva e da dispersão de sentidos. À luz da teoria de Marcuschi (2010) sobre o processo da retextualização, avaliamos as transformações ocorridas na passagem de um texto oral para um texto escrito. Com base no conceito de polifonia buscamos em Bakhtin (1997) e Maingueneau (1993) ouvir as múltiplas vozes que se cruzam nos discursos presentes nos referidos textos. A análise do *corpus* mostrou a subjetividade esboçada nas marcas de autoria presentes nos textos dos alunos tanto pela utilização dos recursos expressivos da linguagem (dêiticos, por exemplo) quanto pelo modo singular de cada produtor, ao fazer uso da língua, transformando-a em discurso.

Palavras-chave: Letramento. Autoria. Análise do Discurso. Subjetividade.

COSTA, Enilde Rocha Vieira. **Authorship and subject construction in literacy practices: a discursive analysis.** Master's thesis. Graduate program in Letter/linguistics. Universidade Federal de Rondônia, RO, Brazil, 2014.

ABSTRACT

The theme of this work consists of author and subject construction in literacy practices. Our general objective is to contribute to the teaching of the Portuguese language, more specifically, regarding the production of texts in the school space, from the analysis of the function/author in a practice of ideological literacy, according to Street (2010). Our specific objectives are to analyze (i) the contents of authorship in written productions by fifth grade students; (ii) the “re-textualizing” process in changing an oral text into a written one, and (iii) the voices of discourse circulating in these texts. The hypothesis is that an ideological literacy practice could contribute to the process of authorship construction and the notion of subject in written productions by 5th year students. In this way, the guiding questions of the research are: I – what marks of subjectivity enroll the subject into the author function in written texts by students of the 5th grade? II – Does the process of “retextualização” (re-textualizing) allow the construction of the subject author? III – What are the voices that appear in the 5th grade students productions? Through a discursive analysis approach and theoretical postulates by Foucault (2001.2007), Benveniste (1989), Tffouni (2012) and Possenti (1986), we propose to identify the discursive subject through deixis use, driftings and dispersion of meaning. Then, supported by Marcuschi’s theory (2010), concerning to the process of “retextualização”, we evaluated the changes occurred in the passage of an oral text into a written one. Based on Bakhtin’s notion of poliphony (Bakhtin (1997); Maingueneau’s concepts (1993) we aim at listening to the many voices presented in the written texts by students of the 5th grade. The corpus analysis shows the subjectivity outlined by marks presented in the texts of the students both through the use of expressive language resources (deixis, for instance) and through the singular mode of each producer by turning the language use into discourse.

Keywords: Literacy. Authorship. Discourse analysis. Subjectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Análise do Discurso
AIE- Aparelho Ideológico do Estado
HC - Heterogeneidade Constitutiva
HM- Heterogeneidade Mostrada
INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional
PCN- Parâmetro Curricular Nacional
P- Professor
A – Alunos
Al – Aluna narradora
TO – Texto Oral

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(+)	pausas pequenas
(())	comentários do analista
/.../ ou ...	indicação de transcrição parcial ou de eliminação
:	alongamento da vogal que pode se repetir
[sobreposição de vozes
“	subida rápida (mais ou menos uma interrogação)
‘	subida leve (como uma vírgula ou ponto e vírgula)
()	dúvidas e suposições
e e e	repetições (duplicação de letras ou sílaba)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.	41
Quadro 2. Fluxo das ações	42
Quadro 3. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Redução de Plavras texto 1 e 2	76
Gráfico 2 - Redução de Plavras texto 3 e 4	78
Gráfico 3 - Redução de Plavras texto 5 e 6	80
Gráfico 4 - Redução de Plavras texto 7, 8 e 9	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DISCURSO E LETRAMENTO	13
1.1 Discurso	13
1.1.1 Sujeito discursivo.....	15
1.1.2 Função-autor	16
1.1.3 Concepções sobre sujeito.....	19
1.1.4 A subjetividade na linguagem	22
1.1.5 Heterogeneidade discursiva	26
1.1.6 Polifonia.....	27
1.2 Letramento	28
1.2.1 Letramento: Perspectiva geral	28
1.2.2 Letramento no Brasil.....	30
1.2.3 Letramento e autoria.....	34
1.2.4 Leitura e escrita	36
1.2.5 Oralidade e escrita.....	38
1.2.6 Retextualização	41
2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS	45
2.1 Contexto pesquisado.....	45
2.2 O projeto.....	47
2.3 Texto motivador.....	48
2.4 Texto oral	48
2.5 Considerações Metodológicas.....	50
3. ANÁLISE DOS DADOS	53
3.1 Marcas de autoria: Pessoa, tempo e espaço	53
3.2 Deriva e dispersão de sentido: As constituições possíveis do sujeito	62
3.3 Uma análise polifônica das narrativas.....	66
3.3.1 Heterogeneidade Discursiva - Discurso relatado (discurso direto, indireto e indireto livre).....	67
3.4 Retextualização: Autoria na passagem do oral para o escrito	74
3.4.1. Eliminação.....	75
3.4.2 Substituição	82
3.4.3 Acréscimo	89
3.4.4 Introdução de marcas da escrita	89
3.4.5 Acréscimo informacional, sintático e lexical	94
3.4.6 Reordenação.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	109
ANEXO 1: TEXTO “O AZAR”	110
ANEXO 2: TEXTO “A SORTE”	112
ANEXO 3: TEXTO “ O CARRO”	114
ANEXO 4 : TEXTO “ O ACIDENTE”	116
ANEXO 5 : TEXTO “O CARRO”.....	117
ANEXO 6: TEXTO “O ACIDENTE”	118
ANEXO 7: TEXTO “ O AVIÃO”	119
ANEXO 8: TEXTO “ A AZARADA”	120
ANEXO 9: TEXTO “ O ACIDENTE”	122

INTRODUÇÃO

Há algum tempo que se fala sobre a problemática em torno dos textos escritos por alunos em instituições escolares. Sendo assim, muitas pesquisas já foram elaboradas e defendidas, dentre as quais consideramos salutar, para essa pesquisa, as que fazem uma abordagem discursiva sobre o processo ensino/aprendizagem da língua, tais como: “As marcas da polifonia na produção escrita de estudante universitários (BARROS, 2007, Tese)”, “Dos laboratórios aos jornais: Um estudo sobre o jornalismo científico (GOMES, 1995, Dissertação)”, “Discurso, estilo e subjetividade (POSSENTI, 1986, Tese)”, “Autoria e argumentação em textos do ensino médio (LIMA, 2012, Tese)” dentre tantas outras que se encontram no Portal da Capes. Todas no intuito de ora apontar soluções para tal ensino, ora investigar os aspectos abordados pelo ensino da Língua Materna. O certo é que, apesar de toda discussão a respeito desse assunto, o problema persiste, revelando ainda um caráter tradicional do ensino de língua e de texto. Por isso, entendemos a necessidade de contribuir com as reflexões sobre o letramento e a constituição do sujeito/autor.

Nossa pesquisa surgiu em decorrência de dois fatores principais: o primeiro, de uma inquietação que iniciou na época da graduação e persistiu quando assumi a função de professora da Educação Básica, em compreender as causas do fracasso escolar principalmente em relação à leitura e à escrita, a partir de observações não sistemáticas. O segundo fator surgiu de um interesse em investigar o processo de constituição do sujeito/autor depois de desenvolver um projeto, cujo nome era “Leitura, escrita e confecção de livros artesanais”, desenvolvido com uma turma de 5º ano, em uma escola pública do Município de Vilhena-RO.

Sabemos que a teorização sobre o letramento iniciou-se nos Estados Unidos e em outros países europeus pouco depois da Segunda Guerra Mundial, quando se percebeu que alguns indivíduos, tidos como alfabetizados, não conseguiam lidar satisfatoriamente com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia.

No Brasil, conforme Soares (2011), as pesquisas sobre o letramento, também surgiram da necessidade em compreender as causas do fracasso escolar. Dessa forma, as pesquisas iniciaram-se em meados dos anos 80, mas o termo só foi dicionarizado por volta de 2009 e desde então tem sido amplamente debatido pela sociedade científica que se dedica aos estudos da linguagem. No entanto, no campo escolar, o vocábulo é um tanto fora do comum para muitos profissionais. Além disso, o letramento ainda suscita muita polêmica

para aqueles que se propõem a estudá-lo profundamente. Conforme Tfouni (2007)¹, “uma dessas questões, talvez a principal, refere-se ao fato de que muitos trabalhos tratam o letramento no sentido de alfabetização, e remetem-se à língua escrita para caracterizar o que seria um sujeito letrado”. Essa é uma atitude simplista e reducionista e que configura um mal entendido, segundo a autora.

Kleiman (1995), por sua vez, considera o letramento como um processo mais amplo que o abordado por algumas pesquisas e principalmente pela escola. Na visão da autora, a escola, principal agência de letramento, preocupa-se com o letramento como sinônimo de alfabetização, restrito à aquisição de códigos suficientes para o desenvolvimento de competências necessárias para o sucesso e a promoção na escola.

Em relação ao ensino fundamental e sua representatividade para os estudos do letramento, chama a atenção o aspecto da oralidade, tão presente e pungente durante os primeiros anos de escolarização. A grande questão da oralidade reside no fato de a escola considerá-la como atividade secundária, tendo como enfoque a língua escrita. A maioria dos professores está interessada em instrumentalizar o ensino, isto é, oferecer aos alunos contato indiscriminado e, muitas vezes, amalgamado com materiais escritos. De acordo com Tfouni (2012), os professores estão tão colados ao discurso pedagógico que não são capazes de realizar outra atividade que não seja as sugeridas pelos livros didáticos, essas atividades, na maioria das vezes, não abrem espaço para o discurso oral. Também Kleiman (1995) nos lembra de que a oralidade é constituidora do letramento na medida em que, através dela, os sujeitos têm contato direto com a sociedade letrada e suas características, adquirindo assim, em seu discurso oral, marcas da língua escrita.

Outro ponto pertinente deriva das questões de ordem histórica sobre o processo de leitura e avaliação de um texto. A análise de um texto passou por vários momentos na história. Inicialmente, o enfoque era a gramática; um texto para ser bem avaliado precisaria atender às regras ou normas da língua. Corrigir um texto significava levar em conta preponderantemente a forma. De acordo com Possenti (2002), só escrevia bem quem escrevesse corretamente, “a rigor, só havia a gramática como árbitro” (p.108). Para esse autor, por muito tempo só havia “categorias claras para julgar problemas de ordem gramatical” (POSSENTI, 2002, p.108), mas não havia nenhum parâmetro claro para avaliar um problema de outra ordem, isto é, problemas de coerência ou coesão textual. Mais tarde,

¹ Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/5124/letramento-e-autoria-uma-proposta-para-contornar-a-questao-da-dicotomia-oral-escrito/>> <acesso em 10/12/2014>

segundo Possenti (2002), Charolles (1978) se propõe a oferecer uma análise por meio da textualidade.

Entretanto, um texto para ser bem avaliado não pode atender somente aos critérios da textualidade e, muito menos, aos de ordem gramatical. Atualmente, o texto precisa ser avaliado em termos discursivos. “Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja – num discurso que lhe dê sentido [...] trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2002, p.109), envolvendo, assim, a noção de autoria.

Segundo Foucault (2001, p.13) o “nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser”. Isto é, o autor, ou melhor, a função-autor, posição assumida por aquele que se propõe a escrever, pode ser reconhecida pelos indícios de autoria que se constituem em elementos empregados nas produções textuais, no modo singular de ser de cada produtor. Tais elementos compreendem os índices de pessoas, dêiticos temporais e espaciais, conectores e lexemas, que devem ser avaliados não como simples unidades gramaticais, mas na complexidade textual da trama. No entanto, para Tfouni (2012), quando esses elementos não são empregados adequadamente, ocorre um forte movimento de dispersão ou deriva de sentidos, isto é, falta um referente preciso na cadeia linguística entre os significantes, o que dificulta a manifestação da autoria.

Ademais, conforme Possenti (2002), tudo o que sai da boca do homem tem sua marca, assim não podemos nos limitar em analisar somente a manifestação explícita da subjetividade, por meio do uso de pronomes, mas também, os demais processos de constituição do discurso. Isso porque, na visão de Possenti (2002), o locutor constrói seus instrumentos linguísticos únicos e adequados para seus interesses a cada discurso.

Nesse sentido, nossa hipótese básica é a de que uma prática de letramento ideológico pode contribuir para a assunção da autoria em produções escritas por alunos de 5º ano. Logo, o pensamento de Foucault (2001,2007) e Possenti (1986), neste trabalho, vem dar conta de uma demanda do próprio objeto em questão: um quadro teórico que leve em consideração – ao mesmo tempo aspectos formais do texto, isto é, o intradiscurso, bem como o interdiscurso. O pensamento de Foucault (2001, 2007), Possenti (1986) juntamente com a teoria de Benveniste (1989) angariam um papel chave na busca da revelação do sujeito discursivo.

À luz da teoria de Marcuschi (2010) sobre noção da retextualização, buscamos compreender as relações subjetivas na linguagem, isto é, as diversas maneiras de se contar

uma mesma história. Por entendermos que o texto dialoga com outros textos, mas também com o contexto social, a realidade transfigurada do texto, tal como fica claro na gênese do conceito em Bakhtin (1997) e Kristeva (1994), este trabalho pretende, pois, estabelecer relações entre estes artefatos culturais e o mundo das relações sociais no qual foram produzidos e geraram significados. Assim, a pesquisa em questão está circunscrita à Teoria do Letramento, bem como, a Análise do Discurso de linha francesa.

A hipótese acima formulada pode ser desdobrada em três questões, a saber: I – Que marcas de subjetividade inscrevem o sujeito na função/autor em textos escritos por alunos do 5º ano? II – O processo da retextualização possibilita a constituição do sujeito autor? III – Que vozes aparecem nos discursos produzidos pelos alunos?

No que diz respeito ao objetivo geral, este trabalho pretende contribuir com as pesquisas na área do Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere à produção de textos no espaço escolar, a partir da investigação da função/autor em uma prática de letramento ideológico, conforme Street (2010). Assim, pretendemos investigar (i) os índices de autoria nas produções escritas por alunos de 5º ano; (ii) analisar o processo da retextualização na passagem de um texto oral para o escrito e, ainda, (iii) averiguar as vozes do discurso circulante nos textos dos alunos.

A fim de respondermos as questões elencadas acima, selecionamos uma narrativa oral, gravada em vídeo e nove retextualizações por uma turma de 5º ano, no desenvolvimento do Projeto “Leitura, escrita e confecção de livros artesanais”, na escola Estadual de Ensino Fundamental Marizeti Mendes de Oliveira, no ano de 2011.

Esta dissertação encontra-se assim estruturada: uma introdução seguida de três seções, as considerações finais, referenciais e anexos.

Na seção I, apresentamos os pressupostos teóricos básicos que orientam essa pesquisa que pode ser definido em dois aspectos essenciais, a saber: aspectos discursivos a partir da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e da teoria sobre o Letramento. A segunda Seção divide-se em duas partes, sendo, pois, o contexto pesquisado e a metodologia da pesquisa. Por fim, na terceira Seção, trataremos da análise do *corpus* que se divide em quatro partes, a saber: Marcas de autoria - Pessoa, tempo e espaço; Deriva e dispersão de sentido – constituições possíveis do sujeito; Heterogeneidade Discursiva – vozes que se cruzam e finalmente a Retextualização – autoria na passagem do oral para o escrito.

1 DISCURSO E LETRAMENTO

Nesta secção trataremos do aporte teórico utilizado na pesquisa. Para tanto, discorreremos sobre as concepções de discurso em Foucault (2007), Harris *apud* Maingueneau (2006), Possenti (2002, 2014), Bakhtin (1997, 2010), Kristeva (1994); e o entendimento da função-autor de Tfouni (2012), Charaudeau & Maingueneau (2012) e Foucault (2001). Na sequência, abordaremos o letramento na visão de Soares (2010, 2011, 2012), Signorini (2001), Street (2007, 2010), Rojo (2009), Kleiman (1995, 2005) e Tfouni (2010, 2012, 2014).

1.1 Discurso

Tomado em uma acepção mais ampla, o discurso assume várias designações. Harris (1952, *apud* MAINGUENEAU, 2006) relaciona discurso à frase, assim o discurso se constitui como “uma unidade linguística de uma sucessão de frases” (p.44). Nesse sentido, fala-se hoje em texto e em linguística textual. Para Van Dijk (*apud* KOCH & FÁVERO, 1983, p.21), “o discurso é a unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação”. O discurso tem a ver não com o enunciado em si, mas com as condições de produção desse enunciado. Se associarmos discurso a enunciado, ele será definido como “uma unidade de comunicação associada a condições de produção determinadas, ou seja, depende de um gênero de discurso determinado” (MAINGUENEAU, 2006, p.44).

Conforme Koch e Fávero (1983), para os “partidários da análise do discurso, o termo discurso parece ter significado mais amplo que texto, visto englobar tanto os enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva como as suas condições de produção” (p.24). O texto, por sua vez, está relacionado, apenas, com a manifestação verbal resultante.

Dessa forma, se associarmos discurso à língua, este dependerá da definição que se dê à língua. Koch e Fávero (1983) concordam que se a língua for “definida como sistema de valores virtuais, opõe-se ao discurso” (p. 24). Essa posição é muito utilizada para o léxico, os neologismos lexicais dependem do discurso. Se a língua for “definida como sistema compartilhado pelos membros de uma comunidade linguística, também se opõe, considerado como um uso restrito desse sistema” (KOCH & FÁVERO, 1983, p.24).

Foucault (2007), por sua vez, define o discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (p.132). Na concepção de

Foucault, o discurso é uma prática que constrói seu sentido nas relações e nos enunciados em pleno funcionamento.

Assim, caso se associe discurso ao texto, o “discurso é concebido como a associação de um texto a seu contexto” (FOUCAULT, 2007, p.45), ou seja, é preciso considerar o contexto histórico e a materialidade discursiva. Visto dessa forma, o discurso tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores, sendo definido segundo várias perspectivas.

Nessa pesquisa, consideramos as produções dos alunos como discursos, visto que levamos em conta as condições de sua produção. Isto é, consideramos que o aluno fala de um lugar que é marcado no tempo e no espaço.

Foucault (2007), a fim de fazer uma análise arqueológica dos objetos, estabelece algumas proposições que estão no centro de toda análise. Inicialmente diz que o enunciado pertence a uma formação discursiva e é definido por ele, assim como uma “frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (p.132). Na sequência o autor define o discurso como um “conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2007, p.132). Finalmente define prática discursiva, que não pode ser confundida com a operação “expressiva pela qual o indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem” (FOUCAULT, 2007, p.132). Uma prática discursiva se configura, então, como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2007, p.133).

Dessa maneira, para Foucault, uma formação discursiva se define pelas regularidades dos enunciados. Analisá-la é “procurar a lei de sua pobreza, é medi-la e determinar-lhe a forma específica” (FOUCAULT, 2007, p.136). Isto quer dizer que a “descrição arqueológica se dirige às práticas discursivas a que os fatos de sucessão devem se referir, se não quisermos estabelecê-los de maneira selvagem e ingênua” (FOUCAULT, 2007, p.162). Isso significa que para analisar uma formação discursiva, deve-se levar em consideração as regularidades que o cercam, deve-se buscar no interior do discurso aquilo que o complementa.

Analisar uma formação discursiva, segundo a perspectiva de Foucault, não equivale a analisar as intenções ou a origem de um discurso, ou ainda sua totalidade, mas as regularidades que a constituem e instituem. Regularidades estas que vinculam certa positividade e, segundo Foucault, englobam também os jogos de conceitos, as escolhas

teóricas, o conjunto de enunciações, enfim, as práticas que instituem e destituem objetos de discurso e domínios de saber.

1.1.1 Sujeito discursivo

A noção de autor, adotada nesta pesquisa, tem a ver com a noção de sujeito discursivo, conforme postulado pela AD de linha francesa. Partimos da noção de sujeito segundo o pensamento de Foucault, para quem o sujeito é dividido, isto é, o sujeito é constituído a partir de imposições que lhes são exteriores, compreendido como um produto das relações de poder e saber, mas também, um sujeito que é constituído a partir das relações intersubjetivas em que há espaço para a manifestação da liberdade que possibilita a criação de si mesmo como um sujeito livre e autônomo. A partir dessa visão, a noção de autor adotada nessa dissertação, levará em conta os aspectos intradiscursivos, bem como os aspectos interdiscursivos. Isso porque, o autor trabalha no intradiscurso e o sujeito no interdiscurso. Além disso, inter e intradiscurso não podem ser concebidos separadamente.

Nesse sentido, um fator determinante, segundo Authier-Revuz (1970), é que a ideologia é construída por uma sociedade e tem uma existência material nas instituições que são os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e exteriores ao sujeito, atuando na sua constituição. Esses sujeitos são constituídos por algo exterior a eles, em um espaço de enunciação, no qual sua voz ecoa um conjunto de outras vozes. Assim, o sujeito é heterogêneo, já que se mudar de lugar, de posição ele é outro sujeito. Esse sujeito fala de um lugar que é coletivo, de uma instância que é social e ideologicamente marcada.

Dominique Maingueneau (2006) afirma que se “pode chamar de interdiscurso **um conjunto de discursos** (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos, de épocas diferentes...) (p.86, grifo do autor)”. Ou seja, o interdiscurso pressupõe a existência de discursos outros, com os quais mantém uma estreita relação. O interdiscurso, então, mantém uma estreita relação com as formações discursivas. Assim, Pêcheux (2009) afirma que devemos “chamar interdiscurso a esse **“todo complexo com dominante”** das formações discursivas” (p.149, grifo do autor). O interdiscurso está associado ao que Pêcheux (2009) chama de pré-construído, “que diz respeito àquilo que todo mundo sabe” (p.154), às unidades discursivas.

Maria José Coracini (2007) compreende interdiscurso como “fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva – que não deve ser confundida com a memória cognitiva” (p.9). São as diversas vozes que dialogam no campo discursivo.

A autora prossegue afirmando que, de “modo simplificado, o interdiscurso são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências” (CORACINI, 2007, p.9).

Pêcheux (2009) define o intradiscurso como o “funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu disse agora, com relação ao que eu disse antes e a que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar de ‘fio do discurso’” (p.153, grifo do autor).

O intradiscurso é um efeito sobre si mesmo e, se considerarmos a heterogeneidade discursiva, é atravessado pelo interdiscurso. Esses conceitos são extremamente importantes para que possamos localizar o “autor” nessa formação discursiva.

1.1.2 Função-autor

As discussões a respeito da autoria sempre estiveram em constante desenvolvimento no campo da Análise do Discurso pela sociedade científica. Mas, foi a partir das observações de Michel Foucault sobre a posição do autor que as discussões se tornaram ainda mais fervorosas. Na obra “O que é um autor?” (2001), alguns críticos como J. d'Ormesson e L. Goldmann questionam Foucault sobre a negação do sujeito e também do autor. Entretanto Foucault (2001) responde que não matou o autor, como muitos pensavam “não disse que o autor não existia; eu não o disse e estou surpreso que meu discurso tenha sido usado para um tal contra-senso” (FOUCAULT, 2001, p.35). Segundo Foucault, suas observações servem para alertar os pesquisadores sobre a relação do texto com o autor. Isso porque, para Foucault (2001), a questão da autoria é bem mais complexa do que se imagina. Não se pode pensar em uma posição única de autoria. É preciso pensar na posição do autor em um campo discursivo. Isto é, um “retorno a...”. Por isso, a “função-autor” que, segundo Foucault (2001), para ser revelada é preciso saber:

[...] segundo que condições e sob que formas alguma coisa como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar ele pode ocupar em cada tipo de discurso, que funções exercer, e obedecendo a que regras? Trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel fundamental originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso (FOUCAULT, 2001, p.28).

Nesse sentido, entendemos que nosso papel é buscar, no interior dos discursos produzidos, a função que exerce aquele que poderá ser denominado de autor, ou melhor, função-autor, visto que se trata de uma posição que o sujeito assume no momento da escrita e que varia a cada nova situação.

Charaudeau & Maingueneau (2012) definem o autor como aquele que “responde por seus escritos, é o alvo potencial da censura e por esse motivo deve assinar suas obras” (p.85). Para esses autores, o autor está relacionado à obra.

Também Foucault (2001), a fim de esclarecer a questão do autor, aborda a noção de obra, mas com ressalvas. Para esse estudioso, “o próprio da crítica não é destacar as relações da obra com o autor, [...] ela deve antes analisar a obra em sua forma intrínseca e no jogo de suas relações internas” (FOUCAULT, 2001, p.8). Ou seja, é preciso definir claramente o que é uma obra, de quais elementos ela se compõe. Será que tudo o que é escrito por um autor, pode ser definido como obra? Segundo Foucault (2001, p.8-9), “a palavra “obra” e a unidade que ela designa são provavelmente tão emblemáticas quanto à individualidade do autor”.

Tfouni (2012) também nos proporciona sua contribuição ao definir o autor. A estudiosa o descreve como “uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso” (p.82), seja ele oral ou escrito, com uma unidade aparente com começo, meio e fim e, ao mesmo tempo, controlar a dispersão e a deriva que está sempre se instalando. Conforme a autora, para que isso aconteça, faz-se necessário uma interpretação dêitica que se dá sempre no processo de enunciação, o que justifica também que as produções das narrativas, não sejam puras repetições, mesmo tendo como ponto de partida uma mesma história.

Da mesma forma, na obra *O que é o autor?* Foucault (2001) apresenta a noção de autoria, apontando para alguns mecanismos de controle da produção dos discursos na sociedade contemporânea. Para Foucault (2001), o autor não é visto como um nome próprio. “Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém” (FOUCAULT, 2001, p.11). O autor é visto como uma função que caracteriza a existência e a circulação de certos discursos, bem como eles serão utilizados e remanejados, a fim de compreender a formação desse objeto.

Foucault (2001) cita que existem vários pontos quando se fala do autor que merecem ser analisados, mas pelo menos nessa conferência, ele deixará de lado “a análise histórico-sociológica do personagem do autor” (p.5). O que interessa a ele, nesse momento, é “examinar unicamente a relação do texto com o autor, a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente (FOUCAULT, 2001, p.6)”. Assim, ele empresta de Beckett a formulação “Que importa quem fala?” e estabelece uma regra imanente, “um princípio que não marca a escrita como resultado, mas a domina como prática” (FOUCAULT, 2001, p.6).

Para Foucault (2001, p.14) “a função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”. Em uma sociedade como a nossa, existem alguns discursos que são desprovidos da função-autor. Uma carta particular tem um signatário, mas não tem um autor; um contrato tem um fiador, mas não tem um autor; um texto anônimo tem um redator, mas não um autor.

Outro fator interessante, é que “a função-autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos” (FOUCAULT, 2001, p.18). Houve um tempo em que os discursos, ou melhor, os textos tidos como literários não exigiam a presença de um autor.

O autor é o que permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações, suas deformações, suas diversas modificações (e isso pela biografia do autor, a localização de sua perspectiva individual, etc.) [...] O autor, enfim, é um certo foco de expressão que, sob formas mais ou menos acabadas, manifesta-se da mesma maneira, e com o mesmo valor, em obras, rascunhos, cartas, fragmentos etc. (FOUCAULT, 2001, p.18).

Nesse caso, Foucault se refere apenas ao autor de texto, livro ou obra, visto que existem outros campos que aparecem a função-autor como a pintura, a música etc. Também existem aqueles que são autores de bem mais que um livro – de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina, esses se encontram em uma posição “transdiscursiva”, como exemplo, podem-se citar Homero e Aristóteles.

Por outro lado, existem aqueles autores que “estabelecem uma possibilidade infinita de discursos, eles não são somente os autores de suas obras, de seus livros. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (FOUCAULT, 2001, p.23), como exemplo, pode-se mencionar Marx, Freud dentre outros. Foucault (2001) os considera como os “instauradores de discursividade”. Isso quer dizer que a partir dos discursos que eles produziram, tornou-se possível a criação de outros discursos, isto é, a fundação de uma cientificidade. Segundo Foucault (2001) o autor, ou melhor, a função-autor, é sem dúvida apenas uma “das especificações possíveis da função-sujeito” (FOUCAULT, 2001, p.28).

De acordo com Foucault (2001, p.42), “o autor não é uma fonte infinita de significações que viriam preencher a obra, o autor não precede as obras. Ele é um certo princípio funcional pelo qual, em nossa cultura, delimita-se, exclui-se ou seleciona-se”. O autor, ou melhor, a função-autor, precisa ser descoberta no entremeio das formações discursivas das quais ela faz parte.

Logo, as contribuições de Foucault nessa pesquisa se justificam por aderirmos sua teoria sobre o sujeito discursivo. Isto é, a posição que o sujeito ocupa em um campo discursivo. Posição esta que é vista, por Foucault, como uma função e que nos ajuda a compreender a relação do texto com essa figura que poderá ser denominada de “função-autor”. Assim, a posição que o aluno produtor de texto ocupa nessa pesquisa, pode ser denominada de função-autor.

1.1.3 Concepções sobre sujeito

O termo sujeito assume diversas designações, sofrendo alterações no tempo e no espaço. Fala-se em sujeito comunicante, sujeito destinatário, sujeito enunciante, sujeito interpretante, mas o que nos interessa, nesse trabalho, é o sujeito do discurso. Charaudeau & Maingueneau (2012) expõem que o “sujeito do discurso é uma noção necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante (ou do locutor) com relação a sua atividade linguajeira” (p.457). Ou seja, é a partir da noção de sujeito discursivo que é possível precisar quem fala, de que lugar ele fala, em que momento, quem o habilita a falar. Sua competência não é somente linguística, “ela é ao mesmo tempo ‘comunicacional, discursiva e linguística’” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p.457).

Devido à sua importância, a noção de sujeito do discurso ganhou espaço na Análise do Discurso (AD) de linha francesa. O sujeito da AD não é um sujeito empírico, mas o sujeito que carrega marcas do social, do ideológico e do histórico. Teve Louis Althusser como pilar a quem embasou Pêcheux posteriormente. Neste cenário, nas palavras de Louis Althusser (1970), os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) funcionam pela ideologia. “A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (p.69). A ideologia existe como uma forma de dominação que interpela o indivíduo em sujeito. Sendo assim, segundo Althusser (1970, p.93), “só existe ideologia pelo sujeito e para o sujeito” e são os AIE que funcionam em favor do assujeitamento ideológico do sujeito. O indivíduo torna-se sujeito, nos dizeres althusserianos, pelo assujeitamento à ideologia de forma inconsciente, é a ideologia que constitui o indivíduo em sujeito.

Brandão (1998) afirma que é Pêcheux quem define três importantes épocas para a AD em que a noção de sujeito vai sofrer transformações. Na primeira época (AD-1) o autor vê a noção de “sujeito-estrutura” que determinará “os sujeitos como produtores de seus discursos”. Nessa fase, Pêcheux contrapõe a filosofia idealista da linguagem que tem o

sujeito como fonte, origem ou causa de si. Brandão (1998) parafraseando Pêcheux alega que o sujeito não é um dado *apriori*, mas é constituído no discurso. Assim, Pêcheux firma a tese de Althusser referente à interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia.

Nessa perspectiva, “a noção de sujeito em Pêcheux é determinada pela posição, pelo lugar de onde se fala. E ele fala do interior de uma formação discursiva, regulada, regrada por uma formação ideológica” (BRANDÃO, 1998, p.40). Os sujeitos se acham donos de seus discursos quando na verdade eles têm uma subjetividade assujeitada às coerções das formações discursivas e ideológicas. De acordo com Pêcheux (2009) existe uma ilusão necessária, “uma intersubjetividade fonte, ou seja, o sujeito se acha dono de seu dizer, mas na verdade o discurso de cada um reproduz o discurso do outro” (p.172). Na verdade, o que se tem é a ilusão de autonomia, de liberdade do sujeito. Conforme as definições de Pêcheux (2009, p.214), “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina”. É a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito em uma dada posição e conjuntura.

Mais tarde, na segunda época (AD-2), a noção de formação discursiva estrutural, fechada “começa a ser minada na medida em que se reconhece que a FD está em relação paradoxal com seu “exterior”, uma vez que é invadida por outras formações discursivas sob a forma de pré-construído e de discursos transversos” (BRANDÃO, 1998, p.41). É então que surge a noção de interdiscurso para designar o que está fora de uma determinada formação discursiva, o exterior específico. Assim, a noção de FD estrutural, fechada é concebida, mas já se reconhece o exterior. No entender de Brandão (1998), a noção de sujeito assujeitado ainda é aceita, porém esse sujeito opera em dois níveis, a saber: o nível inconsciente, puramente ideológico “em que o sujeito ‘esquece’, apaga qualquer elemento que remeta ao exterior de sua FD” (p. 41). E o nível do pré-consciente ou consciente “em que o sujeito enunciadador coloca fronteiras entre o que pode e deve ser dito e o que não pode ser DITO”, elegendo algumas formas e ocultando outras no interior de uma FD. Inaugura-se uma nova fase em Pêcheux, a heterogeneidade discursiva que o leva a questionar a própria concepção de FD. Nessa fase o sujeito assujeitado vai se abrindo para a questão da alteridade.

Na terceira época (AD-3), conforme Brandão (1998), surge o primado teórico do outro sobre o mesmo e a questão da alteridade discursiva é mais uma vez intensificada. Surge a noção de intradiscurso em que se é preciso buscar no interior do discurso, na sua organização, “como se dá o processo de dominação da ideologia dominante” (BRANDÃO, 1998, p.42). A partir do conceito de polifonia, em que se orquestram outras vozes, é possível

escolher as que são concordantes. Pêcheux (2009), a fim de problematizar estas questões, cria a forma-sujeito “pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui e tende a absorver – esquecer o interdiscurso no intradiscurso” (p.167). Nessa perspectiva, dentro de uma formação discursiva dada, o sujeito se identifica com uma formação discursiva dominante, de onde resulta a identidade imaginária. O sujeito é aquele que negocia com as diferentes vozes em busca da unidade e coerência.

Foucault também aborda duas questões sobre a noção de sujeito. Em suas teses o tema central são as reflexões sobre o poder como integrante das relações cotidianas sobre o sujeito que podem ser observadas nos/pelos discursos e sobre as relações de poder no qual os sujeitos estão imbricados. Foucault (2007) atribui dois sentidos ao termo sujeito. O primeiro diz respeito às relações de poder, “sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência” (p.297). No segundo, o sentido está “ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si” (p.321).

De certa forma, nos dois sentidos apresentados por Foucault, está imbricada uma forma de poder que subjuga e submete. Santos (2009), citando Foucault, alega que o “inconsciente se constitui a partir de uma relação de poder” (p.109). Os estudos, de Foucault, revelam o sujeito em uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação.

Vários estudiosos atribuem a Foucault a morte do sujeito. “Foucault abandona a noção de sujeito cartesiano, de sujeito da racionalidade, da consciência e, portanto, do controle de si e dos outros” (CORACINI, 2007, p.23). Foucault vê o sujeito como uma função, “um lugar no discurso, recebendo da formação discursiva parte importante da sua identidade, já que é ela que vai, de certa forma, definir as relações de poder e, a partir daí, o que pode e deve ser dito, onde, quando, de que modo etc.”. (CORACINI, 2007, p.23).

Brandão (1998) enfatiza que as leituras e pesquisas sobre o sujeito em Foucault não são para negá-lo ou destruí-lo, mas para reconhecer a sua complexidade que o reconhece “nem totalmente “assujeitado” nem totalmente livre. Trata-se antes de rejeitar qualquer identidade imobilista e cristalizadora do sujeito e igualmente de eliminar qualquer identificação fixa e homogeneizadora do sentido” (BRANDÃO, 1998, p.45).

Foucault realizou um estudo arqueológico do sujeito dentro de algumas formações discursivas, a fim de mostrar que o sujeito é produto de uma construção discursiva. Esse sujeito não é individual, mas sim coletivo. De certa maneira, é pertinente dizer que

o sujeito do discurso é um sujeito composto de várias denominações. Ele é polifônico, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas. Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros não são conscientes, outros ainda, inconscientes (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p.458).

Dessa forma, o sujeito que é ao mesmo tempo produtor e receptor de um ato de linguagem, como os sujeitos produtores de discursos e textos na sala de aula, pode ser considerado, nessa pesquisa, como sujeito do discurso, visto que os sujeitos e os objetos são construídos discursivamente.

1.1.4 A subjetividade na linguagem

A linguagem é natural ao homem, sendo assim, é nela e por ela que o homem se faz sujeito, isto é, instaura-se a subjetividade. Mas, afinal, o que é subjetividade? Segundo o Dicionário Aurélio², a subjetividade está relacionada a subjetivo, que é:

1 Relativo a sujeito. 2. Existente no sujeito. 3. Individual, pessoal; particular. 4. Passado unicamente no espírito de uma pessoa. 5. Diz-se do que é válido para um só sujeito e que só a ele pertence, pois integra o domínio das atividades psíquicas, sentimentais, emocionais, volitivas, etc. deste sujeito. [Cf., nesta acepção, objeto (9).] 6.Filos. Que provém de um sujeito enquanto agente individual, ou coletivo. [Cf., nesta acepção, objeto (10).]

No sentido, atribuído pelo Dicionário Aurélio, a subjetividade está relacionada à individualização do ser, isto é, àquilo que traz características ou referências próprias do ser.

Mas, para falar de subjetividade é preciso voltar a Benveniste (1989), considerado o pai dos estudos enunciativos, isto é, aquele que incorporou a subjetividade nos estudos linguísticos. De acordo com Possenti (1986), foi com Benveniste que passou a

fazer parte do objeto da linguística o estudo dos mecanismos pelos quais o falante, **apropriando-se** da língua, **transforma-a** em discurso. Nesta visão, o que transforma a língua em discurso é, portanto, a enunciação, de um locutor a um alocutário, de um enunciador marcado por algum dos elementos pertencentes ao aparelho formal da enunciação (grifo do autor). (POSSENTI, 1986, p.61).

Possenti (1986) afirma que foram as pesquisas de Jakobson (análise dos shifters), Austin (performativos) e Benveniste (categoria de pessoa) que estabeleceram uma oposição entre uma linguística como estudo das formas e uma linguística da enunciação. Entretanto,

²Disponível em: < <http://200.225.157.123/dicaureliopos/login.asp>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

segundo Possenti, essa oposição não é tão radical a ponto de alterar totalmente a natureza do objeto da linguística, isso porque não “é radical na concepção de uma linguística das formas como um todo” (POSSENTI, 1986, p.62). A oposição está, então, nos aparelhos de complementação e não entre uma e outra semântica. Na verdade, o que importa saber é se uma semântica das formas será capaz de dar conta dos fatos empíricos, mais especificamente, aqueles caracterizados, por Benveniste, como traços de linguagem e não de língua. A questão refere-se, então, à significação, já que a sintaxe e a fonologia podem ser resolvidas em uma linguística das formas.

Para Possenti (1986), com os estudos de Jakobson, Austin e Benveniste, será impossível dissociar da língua a atividade do falante. A partir dessa abordagem, a língua deixará de ser vista, apenas, como um instrumento de comunicação ou transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre dois protagonistas, o que vai marcar a presença da subjetividade na atividade linguística.

Nessa perspectiva, haverá uma oposição crucial entre língua X discurso e enunciado X enunciação. Segundo Possenti (1986, p.63), “a linguística enquanto estudo das formas exclui a enunciação e o discurso; [...] ao contrário, a teoria da enunciação inclui também o enunciado e a língua”. Isso porque, na teoria da enunciação, as formas se oferecem como virtualidades ao falante, mas, é justamente nesse ponto, que Possenti faz uma crítica à teoria da subjetividade. Segundo ele, “não se pode conceber as possibilidades virtuais de uma língua como apenas dadas aos falantes, marcadas para a execução de um determinado ato” (POSSENTI, 1986, p.64), como uma atividade de apropriação. A atividade do sujeito, na visão de Possenti (1986), é de natureza constitutiva e não apropriadora, ela não se dá apenas em relação ao aparelho formal da enunciação, mas também, em relação aos mecanismos semântico e sintático. Na verdade, as “relações e os sentidos só se constituem efetivamente no processo discursivo” (POSSENTI, 1986, p.64). É por meio desse procedimento que o sujeito se constitui como tal.

Nesse processo, o discurso se torna o objeto de abordagem dos fenômenos linguísticos e será definido como colocação “em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário” (POSSENTI, 1986, p.64). Aqui não interessa mais descobrir as relações que se estabelecem entre as formas, mas sim, quais os procedimentos em que se dá a atividade discursiva. No entender de Possenti (1986), a preocupação do analista de discurso deve ser em compreender como se dá a construção do discurso em determinada circunstância e com tal interpretação. A questão fundamental, então, é:

Como, com um sistema linguístico indeterminado, pode-se, em circunstâncias dadas, produzir-se um discurso com exatamente tal forma e tal interpretação. E, dado que há, em geral, possibilidade de mais de uma interpretação, por quais mecanismos se chega eventualmente a determinar a interpretação desejada ou as interpretações possíveis (POSSENTI, 1986, p.64-65 - grifos do autor).

Com isso, Possenti (1986) demonstra que a enunciação envolve muito mais que relações entre formas, tendo em vista que abrange um processo de constituição de enunciados. No entanto, isso não significa que devemos desconsiderar as ocorrências gramaticais de determinados elementos de uma língua. Ao contrário, eles são de extrema relevância e é a condição *sine qua non* para uma análise do discurso. Em relação à definição de Benveniste (1989), que considera a enunciação um processo de apropriação da língua, Possenti (1986), assegura que “não se trata de apropriação, através de um aparelho de enunciação, mas de **constituição**, em qualquer instância, de enunciados” (p. 65, grifo do autor).

De acordo com Possenti (1986), Benveniste (1989) ao fazer uso do aparelho formal da enunciação, “fica apenas a meio caminho das possibilidades apontadas por uma teoria radical da enunciação, que não se ocupasse só da semântica, mas também da mobilização dos recursos expressivos” (POSSENTI, 1986, p.72). A crítica de Possenti (*op.cit*) a teoria de Benveniste fundamenta-se na ideia benvenistiana de que o falante faz uso de um instrumento: a língua. Por não considerar a língua como instrumento à disposição do falante, Possenti (1986) assevera que o locutor constrói seus próprios instrumentos. Na verdade, o “locutor constrói seus instrumentos linguísticos como únicos adequados para seus interesses a cada discurso” (p.72). Essa atividade de instituição transforma o locutor em sujeito.

A teoria de Benveniste (1989) considera as marcas explícitas de subjetividade como o uso de pronomes e outros dêiticos, mas para Possenti (1986) isso é muito pouco, até mesmo simplista, visto que existe uma infinidade de elementos que deixam de ser considerados. No entender de Possenti (1986, p. 73), “tudo o que sai da boca do homem tem sua marca”. Por isso, não se pode ficar presos apenas às perguntas e asserções como proposto por Benveniste. Ainda segundo Possenti (*op.cit*), o “simples fato de falar exige a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor [...] já indica a presença da subjetividade na linguagem” (p.73). Sendo assim, o indivíduo não se faz sujeito, marca a sua subjetividade, somente quando se estabelece o locutor e seu alocutário, ao proferir *eu* e *tu*. A subjetividade também pode revelar-se na escolha de outros recursos expressivos. Possenti (1986) ainda acrescenta,

citando Kerbrat-Orecchioni, “há algo que não está no que é dito, mas na maneira de dizer, e que denuncia um ponto de vista” (p.73). Assim, a enunciação, ou melhor, o discurso produzido por um falante torna-se um acontecimento único, visto que o discurso designa-se como uma atividade de sujeitos inscritos em um contexto determinado.

O que Possenti (1986) propõe com toda essa discussão é a eliminação da dicotomia língua-discurso estabelecida por Benveniste, entendendo por “língua um objeto teórico e por discurso um objeto empírico” (p.75), isso em 1986 quando escreveu sua tese. Hoje, não se pode mais definir o discurso como um objeto empírico. Por outro lado, não se pode também negar a contribuição que a obra de Benveniste trouxe aos estudos linguísticos, visto que foi ele quem iniciou os estudos sobre a teoria da subjetividade. Além de Benveniste, também, Jakobson e Austin possibilitaram estudos e análises como estas sugeridas por Possenti (1986).

Dessa forma, para falar de subjetividade e autoria é preciso se voltar ao clássico Foucault, para quem a subjetividade é sempre construída, não se faz sem a presença do outro. Para Coracini (2009), retomando Foucault, a subjetividade, sendo sempre construída, “é efeito da ação social e política sobre cada um” (p.28). Foucault analisou a construção do sujeito em várias práticas discursivas, em vários momentos na história desde a Grécia Antiga até a era moderna e, segundo Coracini (*op.cit*), de tudo isso se pode depreender que a “subjetividade não é unicamente produto de construção do outro ou do grupo social, da formação discursiva [...], ela é sempre atravessada pelo outro e isso desde a Grécia Antiga” (p.29). Em Foucault, o sujeito se constrói pela materialidade do discurso. Dessa maneira, se faz presente a relação de poder-saber. Com base nessa articulação teórica, partiremos da noção de que a subjetividade está marcada pelo sujeito do e no discurso, conforme Possenti (1986).

A inserção dos pensamentos de Foucault (2001, 2007), Possenti (1986, 2002) e Benveniste (1989) nesta pesquisa é para avaliar a posição do sujeito nessa prática discursiva, considerada como uma atividade de interação entre dois protagonistas e marcada pela sua subjetividade. De Benveniste (1989), interessa-nos as marcas explícitas da subjetividade, isto é, o uso dos pronomes e outros dêiticos que vão marcar os aspectos intradiscursivos. Já a teoria de Possenti (1986), Foucault (2001, 2007) e Bakhtin (1997), nos auxilia a compreender a constituição do discurso e as vozes que se entrelaçam nos aspectos interdiscursivos.

1.1.5 Heterogeneidade discursiva

Segundo J. Kristeva (1991), a partir da visão de Bakhtin, surge o questionamento sobre a unicidade do autor, ou seja, a existência de textos puros. Segundo os novos estudos linguísticos, os textos existem em relação com outros textos, uma forma que o autor encontra “de tornar seu texto legível e, sobretudo, aceitável” (J. KRISTEVA, 1991, p.147). Assim, “um texto qualquer resulta do entrecruzamento de uma série de outros textos, de outros ‘autores’, outros indivíduos, diferentes grupos ideológicos, enfim, de diferentes discursos” (KRISTEVA, 1991, p.148). É a partir dessa visão que a noção de heterogeneidade discursiva ganha ênfase, ao considerar os discursos como heterogêneos.

O conceito ganhou destaque na AD com Authier-Revuz, a partir das leituras feitas em Bakhtin e Lacan. Para Maingueneau (2006, p.78), “um discurso quase nunca é homogêneo: mistura diversos tipos de sequências [...] deixa transparecer de maneira bastante variável a subjetividade do enunciador”. Um fator de heterogeneidade é a presença de discursos “outros” em um discurso. Segundo Santos (2009, p.107) a “heterogeneidade é apresentada como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no social”.

Bakhtin entende que a heterogeneidade está ligada ao dialogismo que, por sua vez, se liga à polifonia. Há, então, uma reiteração de diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito que terá por base a noção de polifonia cunhada por Bakhtin. Serão as noções de dialogismo, polifonia e heterogeneidade que constituirão categorias discursivas e proporcionarão reflexões visando à compreensão do sujeito discursivo. Mais tarde, Authier-Revuz retoma as concepções de polifonia e dialogismo para debater a noção de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. De acordo com Maingueneau (2006), a heterogeneidade mostrada “corresponde a uma presença detectável de um discurso outro ao longo do texto” (p.78). Mas, existem também as formas marcadas e não marcadas da heterogeneidade mostrada. As formas marcadas são os discursos direto ou indireto, as aspas, glosas que “indicam uma **não-coincidência** do enunciador com o que ele diz” (MAINGUENEAU, 2006, p.78). Já as formas não marcadas são denominadas como os discursos indireto livre, alusões, ironia etc.

Por outro lado, a heterogeneidade constitutiva é quando o discurso é dominado pelo interdiscurso e não está marcado na superfície, “mas é possível de ser definida pela interdiscursividade, pela relação que todo discurso mantém com outros discursos”

(BRANDÃO, 1998, p.43). Sendo assim, ela não é marcada em superfície, mas a AD pode defini-la formulando hipóteses através do interdiscurso.

1.1.6 Polifonia

Segundo Charaudeau & Maingueneau (2012) o termo polifonia foi emprestado da música e “alude ao fato de que os textos veiculam, na maior parte dos casos, muitos pontos de vista diferentes: o autor pode fazer falar várias vozes ao longo de seu texto” (p.384). Essa primeira noção de polifonia era superficial e muito corrente nos anos 20.

Mais tarde, Bakhtin (1997), em seu livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, atribuiu-lhe um novo sentido que foi desenvolvido pelos estudiosos da literatura. Depois, nos anos 80, “Ducrot desenvolveu uma noção propriamente linguística da polifonia” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p.385) que foi associada ao nível do enunciado. Nos últimos anos, o conceito de polifonia tem integrado o arcabouço teórico dos estudos de Análise do Discurso. Nesse sentido, ela é um fenômeno da fala e se manifesta na interpretação do discurso. Assim, “encontram-se análises polifônicas de fenômenos tão diversos quanto às modalidades, os conectores, a argumentação, a pressuposição, a ironia e o discurso citado, para mencionar apenas alguns exemplos” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p.387). A noção de polifonia e dialogismo cunhados por Bakhtin referem-se aos vários personagens que protagonizam os romances (inicialmente analisado em Dostoiévski), às diversas vozes que representam aspectos da vida nos contexto social, histórico e ideológico.

Conforme Bakhtin (1997, p.21) a “essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia”. Na visão bakhtiniana, a polifonia representa as consciências (vozes) que estão contidas dentro de uma obra literária e, assim, são plenivalentes, isto é, são plenas de valores.

A partir da oposição ao discurso monológico, Bakhtin (1997) considera a existência de um entrecruzamento de vozes na constituição do discurso. Para o autor, o discurso é como

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso (BAKHTIN, 1997, p.181).

Nesse sentido, a língua como um objeto vivo, a prática da retextualização revela esse entrecruzamento de vozes do discurso, essa polifonia que representa um aspecto complexo do retextualizar e exige do escritor a utilização de diversas estratégias para o gerenciamento adequado das vozes do texto base (isto é, a citação do discurso de outrem) e a (re)construção do texto final. O discurso citado é definido por Bakhtin/Volochínov como:

O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação. [...] O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada e uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.150).

Segundo esses autores, o discurso citado não pode ser reconhecido apenas sob o ponto de vista temático, visto que a interação verbal deve ser considerada tanto quanto o contexto em que ela se produz, bem como suas relações intertextuais. Deste modo, o conceito de polifonia é visto como apenas um outro termo para dialogismo e as outras vozes que interagem no discurso. Assim, a polifonia e a retextualização nos ajudarão a identificar a interação de vozes nos discursos, bem como o modo singular de se contar uma mesma narrativa.

1.2 Letramento

Os significados atribuídos ao letramento variam através dos tempos e de uma cultura para outra, atendendo as demandas culturais em relação à leitura e à escrita. Nos dizeres de Brian Street³ (2007)⁴, é preciso pensar o letramento, na contemporaneidade, em uma perspectiva mais ampla. Nesse sentido, é preferível falar de “práticas de letramento do que de ‘letramento como tal’” (p.466, grifos do autor). Isso porque existem diversos modos de representarmos “nossos usos e significados do ler e escrever em diferentes contextos sociais” (STREET, 2007, p.466).

1.2.1 Letramento: Perspectiva geral

Pensar no letramento como uma coisa única, restrita ao uso individual ou relacionada apenas com as atividades escolares é simplificá-lo. Por esta razão, Street (2010) propõe uma

³Pesquisador americano na área de letramento com formação acadêmica e profissional nas grandes áreas: Linguagem, Antropologia e Educação.

⁴ Revista de Filologia e Língua Portuguesa - Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 465-488, 2006.

divisão entre os dois enfoques do letramento, denominando-os de autônomo e ideológico. No que se refere ao primeiro, Street vê o letramento em termos técnicos, “tratando-o como uma coisa autônoma, separada, independente do contexto social” (p.36). O modelo de letramento autônomo estabelece a dicotomia entre oralidade e escrita, letrado e não letrado, que delega poder aos povos letrados.

Tal modelo desvincula a escrita de seu contexto de produção, associando-a ao desenvolvimento cognitivo. Sob essa perspectiva, o indivíduo adquire gradualmente habilidades e competências em leitura e escrita, que podem ser classificados em níveis de proficiência, como se faz normalmente, no Brasil, por meio do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) que avalia o nível de alfabetismo da população. É essa perspectiva que também se encontra nos PCN e na Proposta Curricular do Estado de Rondônia.

Em contrapartida, a experiência de Street (2010) no Irã e em outros lugares, revela que “letramento varia” e refere-se aos diversos usos que se faz da leitura e da escrita nos contextos sociais. Existem diferentes comunidades fazendo diferentes usos de letramento. “As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (STREET, 2010, p.37). O autor argumenta que é preciso considerar todos os tipos de letramento, dentre eles o “letramento comercial, o letramento do Alcorão e o letramento escolar”. A esses “letramentos” é que se denomina de ideológico e são indissociáveis das práticas culturais. Essa visão considera os diferentes usos que se faz do letramento no contexto social.

Portanto, mesmo que um indivíduo não seja alfabetizado, o modelo ideológico reconhece os diversos usos que ele faz da leitura e escrita na sociedade como ir ao banco, contar dinheiro, pegar ônibus etc. “Então, podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita” (ROJO, 2009, p.98); dentre essas práticas estão as escolares. Esses diversos usos que se faz da leitura e da escrita são também denominados por Rojo (2009) como os “múltiplos letramentos” que, de certa forma, já haviam sido defendidos por Paulo Freire sob o título de uma “alfabetização” revolucionária, capaz de adaptar os cidadãos às exigências sociais, mas também de torná-lo agente transformador na sociedade. Um letramento assim não pode ignorar o conhecimento de mundo que o aluno traz, deve combinar oralidade e escrita de forma diferente em eventos diferentes. Essa concepção de letramento difere daquela que a escola está habituada e daquelas que as avaliações do governo buscam descrever. A escolarização seria apenas uma das facetas do letramento do indivíduo nas diferentes práticas sociais discursivas.

1.2.2 Letramento no Brasil

A palavra letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 80, ou seja, há mais de trinta anos, nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, em obras como “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*” de Mary Kato (1986), a quem se atribui o uso pela primeira vez da palavra em português. Depois, “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*” de Leda Verdiani Tfouni (1988); “*Os significados do letramento*” de Ângela Kleiman (1995) e “*Letramento: um tema de três gêneros*” de Magda Soares (2012). O ponto comum, nas obras citadas, é que os significados relacionados ao letramento foram fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita.

Para Soares (2010), embora surgido no campo educacional, o termo vem sendo incorporado muito lentamente por seus profissionais, isso porque foi reunido e desenvolvido primeiramente no campo acadêmico por pesquisadores e professores universitários. O termo letramento e toda a sua complexidade conceitual se apresenta distante não só do universo escolar como também do meio midiático. As notícias veiculam informações sobre alfabetização ou alfabetismo e não sobre letramento. Prova disso, é que o dicionário de Francisco Borba, “Dicionário dos usos do português, elaborado com base em levantamento da frequência de palavras em material escrito de grande circulação – jornais, revistas, livros de grande tiragem etc. – não registre a palavra letramento” (SOARES, 2010, p. 60). O uso do termo só se fez corrente nos meios midiáticos, nos últimos seis ou sete anos (2007-2008). Uma boa noção da gravidade do problema, segundo Soares (*op.cit*), é observar que a pesquisa realizada, no Brasil, para avaliar o nível de domínio e de práticas de leitura se denomina *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional* (INAF); o termo utilizado pela pesquisa é alfabetismo e não letramento. Usa-se o termo alfabetismo em oposição a analfabetismo, o que reforça o estereótipo da funcionalidade.

Tal fato nos permite dizer que o conceito de letramento surgiu, no Brasil, em estreita relação com o conceito de alfabetização. Inicialmente, não se fazia muita distinção da aprendizagem inicial da língua escrita (aquisição do código linguístico) e o uso que se fazia, da escrita, em práticas sociais. O termo surgiu no Brasil na década de 80, porém, Paulo Freire, já na década de 70, utilizava o termo alfabetização muito próximo ao do letramento de hoje.

Letramento é uma palavra que está calcada no inglês *literacy*, porém, no Brasil, assumiu sentido diferente dos países de língua inglesa e, ainda, não há um consenso sobre

sua definição. Segundo Kleiman (1995), o termo ainda não está dicionarizado conforme os diversos sentidos que atualmente a ele se atribui.

No Brasil, ora se associa a alfabetização ao letramento, ora se contrapõe. Soares (2010), no entanto, considera alfabetização e letramento como processos diferentes, porém indissociáveis. Para a autora, embora, diferenciam-se quanto às habilidades cognitivas de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes. Segundo Soares (2011), o aparecimento do termo letramento está relacionado à necessidade de explicação para o fracasso escolar. Por outro lado, Ângela Kleiman (1995) expõe que “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos na tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização” (KLEIMAN, 1995, p.16), ou seja, para separar a alfabetização (competência individual) dos usos sociais da escrita.

De acordo com Kleiman (1995, p.18-19 *apud* SCRIBNER e COLE, 1981) “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, as práticas escolares seriam apenas uma das muitas práticas existentes quando se refere ao letramento.

Considerando a complexidade do letramento, Soares propõe diferentes pontos de vista, segundo os quais o termo letramento está associado. Em uma perspectiva antropológica, o letramento se relaciona às

práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura. Sob esse ponto de vista, ora se analisam diferenças entre culturas letradas e não letradas, como faz Goody, ora identifica-se o caráter ideológico que permeia o estabelecimento dessas diferenças (SOARES, 2011, p.56).

O grande representante, conforme Soares, da perspectiva antropológica é Brian Street que fez uma “revolução conceitual” nos estudos antropológicos do letramento. Tanto que a melhor tradução da palavra *literacy*, em uma perspectiva antropológica, seria cultura escrita e não letramento como se usa em determinados momentos. Na verdade, no Brasil, ora se traduz *literacy* por letramento, ora se traduz por cultura escrita, como já dissemos, ora se traduz por alfabetização, considerada inadequada por autores como Soares.

O letramento, sob o ponto de vista linguístico, “designa os aspectos da língua escrita no que se diferenciam da língua oral” (SOARES, 2010, p.57). Neste sentido, as escolas brasileiras ainda falham muito ao desconsiderar o saber linguístico que o aluno traz para a escola; ao considerá-lo como uma tábula rasa, em que se deposita o conhecimento para

preencher os espaços vazios. É sob a perspectiva linguística que reside um dos maiores fatores de fracassos escolares no Brasil, concentrado nas crianças pertencentes às camadas populares. Esse fracasso se deve, principalmente, às variedades dialetais e aos problemas decorrentes da distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não padrões usados por estas crianças.

Por outro lado, partindo de um ponto de vista psicológico, o termo “letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos [...]”. É uma perspectiva psicológica que considera *literacy* – letramento – como processo cognitivo de compreensão e produção de textos” (SOARES, 2010, p.57). Sob essa perspectiva o grande representante é David Olson (1997) em seu livro *O mundo no papel*.

Finalmente, Soares (2010) elenca mais um ponto de vista ao considerar o processo de letramento e alega que não se esgota. Para a autora, em uma perspectiva pedagógica, educacional, o letramento “designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvam a língua escrita” (SOARES, 2010, p.57). É esta perspectiva de letramento que se encontra no sistema de avaliações realizadas em diferentes níveis no Brasil, nas práticas escolares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Também é esta designação que se encontra em *literacy* em países de língua inglesa. Em qualquer que seja o conceito de letramento, sob os diversos pontos de vista mencionados, fica evidente que se exclui do conceito de letramento a aprendizagem inicial da tecnologia da escrita, ou seja, alfabetização; algo que já ocorria nos países de língua inglesa. O termo utilizado para denominar a aprendizagem inicial da tecnologia da escrita era *Reading*, nesses países, e não *literacy*, como ocorreu no Brasil.

Também Kleiman (2005) diferencia o letramento de alfabetização, não para contrapor, mas para associá-los. A alfabetização também é um fator complexo, pois envolve prática, saberes e processo na construção do conhecimento. É importante a existência dos dois conceitos, uma vez que se “as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p.12, grifo do autor). Diante desta complexidade, Brian Street propôs o uso do termo letramento no plural para designar as diferentes manifestações de uso da escrita.

Para Kleiman (2005, p.5), “‘letramento’ é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Porque, principalmente nas cidades, a escrita está em todos os lugares, fazendo parte da vida cotidiana. O indivíduo precisa saber usar a língua e adequá-la às diferentes situações de comunicação. No entender

de Kleiman (2005), o letramento envolve também a inserção do indivíduo no mundo da escrita. Dessa forma, o “letramento significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito” (p.9). O letramento envolve diversos sentidos que estarão presentes tanto no âmbito escolar como no meio social e requer dos indivíduos habilidades e competências para usá-lo adequadamente e situá-lo no tempo e no espaço. O “letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Pode-se afirmar, então, que os termos relacionados ao processo de leitura e escrita evoluíram historicamente, acompanhando a evolução da sociedade e, na medida em que a sociedade evoluía, o termo foi suscitando maior complexidade. Assim, surgiram outros termos associados ao letramento para nomear os diferentes usos das línguas e linguagens na atualidade. Rojo (2009) cita três novos termos, sendo os “letramentos multissemióticos” que se referem “à leitura e à produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [...] corporal e do movimento, matemática, digital etc.)” (p.119). Em sequência, a autora cita “os letramentos multiculturais ou multiletramentos que abordam os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos” (p.119), bem como uma abordagem crítica aos produtos da cultura de massa. E por fim, “os letramentos críticos em que se abordam os textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias” (ROJO, 2009, p.119). Segundo a referida autora, nessa perspectiva, é preferível uma abordagem mais discursiva, “localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando” (p.119) a abordagem formal ou conteudista.

Leda Verdiane Tfouni (2012) também tem pesquisado as questões relativas ao letramento há mais de dez anos, desde 1988. Nesse percurso, a autora busca separar alfabetização de letramento. Este, caracterizado por Tfouni (2012, p.78), como “um processo sócio histórico, que, para ser investigado, precisa ser remetido às transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado”. Conforme Tfouni (2012), em uma sociedade letrada as práticas sociais estão baseadas no letramento e a escrita funciona como mediadora entre essas práticas e o sujeito. Porém, os indivíduos inseridos em sociedades letradas, mesmo não-alfabetizados, não podem ser considerados iletrados, isso porque a exposição em que se

encontram são embasadas no uso da escrita. Também Kleiman (1995) considera o letramento independente da alfabetização, para a autora uma “criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever” (p.18).

Nesse sentido, Tfouni (2012, p.78) afirma que é “preciso considerar nele uma heterogeneidade, visto que as condições de produção onde os discursos escritos são produzidos e lidos passam a ocupar lugar proeminente”. Tal heterogeneidade, com relação ao letramento, configura uma gradação nos usos da leitura e escrita. Desse modo, a autora enfatiza que existem “letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização” (TFOUNI, 2012, p.79), por isso faz-se necessário estabelecer níveis de letramento, já que nem todo indivíduo tem a oportunidade de usar o conhecimento da escrita que possui. Por esta razão Tfouni (2012) cita que a relação entre ser “alfabetizado” e ser “letrado” não é linear.

Na perspectiva da pesquisadora, devido a essa não linearidade, não está mais “considerando indivíduos empíricos que fazem uso da língua escrita, mas posições de sujeitos dentro do continuum do letramento” (TFOUNI, 2012, p.79-80). As pesquisas recentes de Tfouni buscam compreender e especificar uma gradação em relação ao letramento que seria independente de “variáveis” tais como alfabetização, grau de escolaridade e tempo de escolarização. Nesse percurso, a autora estabelece uma filiação à Análise do Discurso, principalmente do conceito de autoria e, uma aproximação da proposta dos níveis de letramento, implícita na questão da subjetividade atrelada à psicanálise lacaniana ao considerar a autoria “como um lugar afetado de uma maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo (TFOUNI, 2012, p.80)”.

1.2.3 Letramento e autoria

Conforme Tfouni (2012) tratar da questão de autoria desvinculada do conceito de letramento é ficar limitado à investigação de textos escritos. Por esse viés, “não é mais a língua que é considerada como parâmetro, mas os discursos que servem de suporte às práticas letradas” (TFOUNI, 2012 p.81-82). As discussões girarão em torno, então, não mais da questão se o sujeito é ou não alfabetizado, mas em que “medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor” em uma prática de letramento. Nesse ínterim, a noção de autor irá variar e será diferente da de escritor e narrador. Para Tfouni (2012, p.82),

o autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção

de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar”.

O que significa que existem outras formas possíveis de dizer, mas que, no ato de dizer ou escrever, o autor seleciona. O discurso da oralidade ou escrita é marcado, ao mesmo tempo, pelo desejo da completude e pela falta, pela perda. É nesse processo de escolha que a singularidade do sujeito é marcada, momento de manifestação da sua subjetividade.

Tfouni (2012, p.83) afirma que o “sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua” (grifo da autora). Ao definir o seu lugar de autor em um processo de movimento e retorno ao enunciado, o sujeito seleciona os significantes e estabelece uma espécie de onipotência que a escritora polonesa Wislawa Szymborska (*apud* Tfouni, 2012, p.83) denomina de “*A alegria de escrever*”, que diz assim:

...o que está aqui não é a vida.
Aqui, preto no branco, são outras as leis.
Um piscar de olhos há de durar quanto eu quiser,
Subdividindo-se, se eu assim o desejar, em mínimas eternidades,
Cheias de balas sustidas em pleno voo.
Nada que eu não mande há de acontecer.
Sem minha permissão, nenhuma folha há de cair.
(Tradução de Nelson Archer).

Caso a autoria não se instale, vigora a dispersão, isto é, a não linearidade do texto. Linguisticamente falando, a dispersão ocorre quando não há ancoragem entre o que fora dito e o que será dito, ou seja, não há “um referente preciso na cadeia linguística. A dispersão impede que o sujeito ocupe a posição de autor” (TFOUNI, 2012, p.85-86). Isso ocorre quando as dêixis e anáforas são empregadas inadequadamente, impedindo a referência ou substituição correta das palavras na produção textual ou, ainda, quando falta a palavra ao produtor, estabelecendo um vazio entre os mecanismos linguísticos devido à incompletude das ideias.

A dispersão, em alguns momentos, não ocorre por “incapacidade” ou “desconhecimento” das regras linguísticas; às vezes ela ocorre na tentativa de correção ou de melhor adequação de termos linguísticos, ou ainda, na busca da completude dos sentidos e, nessa busca entre o melhor significante, a palavra falta e se perde o ponto de ancoragem, produzindo a dispersão no intradiscurso.

Na exposição de Tfouni (2012), muitos autores explicam a dispersão embasados apenas pelos conceitos de coerência e coesão, o que acarreta em um exame simplista de pura

análise textual que “implica uma perda das características históricas que regem o processo de enunciação” (TFOUNI, 2012, 87) e a noção de autoria. Para a autora, “falar de coerência de um ponto de vista sobre o letramento que englobe a autoria e o *continuum* implica levar em consideração a questão da heterogeneidade enunciativa” (TFOUNI, 2012, p. 87), visto que a escrita corresponde um processo de escolha, em que se renuncia ou descarta algumas formas possíveis de dizer.

Tfouni (2012) insiste no fato de que a autoria também se instala nos discursos produzidos oralmente, sendo o ponto básico para a teoria do letramento postulado em seus trabalhos. A autora critica a postura de professores que estão colados em discursos pedagógicos, que não conseguem realizar outro tipo de atividade, em sala de aula, a não ser a proposta pelo livro didático. Na maioria das atividades, a oralidade é evitada, desprezada, não considerada como recurso de autoria. Os alunos são levados a repetir o discurso escolar e quase nunca são colocados na posição de autores. Quando, na melhor das hipóteses, há um lugar para a autoria, falta legitimação, isto é, os discursos produzidos pelos alunos não passam dos muros da escola.

Por fim, o letramento apresenta um conceito bem mais complexo que apenas a aquisição ou conhecimento da língua escrita, já que ele envolve saberes atualizado e ressignificados na sociedade contemporânea.

1.2.4 Leitura e escrita

Os PCN (1997, p. 40) afirmam que “leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento”. São práticas essenciais que permitem ao aluno construir seu conhecimento.

De acordo com Rojo (2009), a capacidade de ler era vista, no início da segunda metade do século XX, como “um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto” (p.75). Segundo a autora, essa visão era bastante simplista, visto que abordava a leitura apenas como o processo de decodificação de um texto, associada à alfabetização. No entanto, sabemos que o processo de leitura envolve outras capacidades cognitivas e metacognitivas que vão além da decodificação de signos. Assim, com o desenvolvimento das pesquisas sobre o ato de ler, descobriram-se outras capacidades que foram apontadas e desveladas. A leitura não será considerada apenas como ato de decodificação de signos, “mas como um ato de cognição, de

compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (ROJO, 2009, p.77).

Em um primeiro momento, segundo Rojo (2009), as pesquisas centravam-se na compreensão do texto, “cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto” (ROJO 2009, p.77). O foco das investigações centrava-se nas capacidades cognitivas e metacognitivas da leitura em que o texto deveria estar bem escrito para ser bem compreendido. Mais tarde, o ato de ler foi entendido como um processo de interação entre o leitor e o autor. Na exposição de Rojo (2009), o texto deixava pistas e era um mediador nesta parceria interacional. “Para captar estas intenções e sentidos eram necessários conhecimentos sobre práticas e regras sociais” (p.76). Mais recentemente, o processo de leitura envolve a interação autor/texto/leitor cujo foco maior é o leitor, uma vez que a compreensão depende de suas leituras e visão de mundo. Conforme Koch (2009), a compreensão não pode ser entendida como simples “captação” de uma “representação mental ou como decodificação de uma mensagem resultante de uma codificação de um emissor”. Ela é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2009, p.17) que se realiza por meio de elementos linguísticos, mas que exige um vasto conjunto de saberes adquiridos pelo leitor. Os sentidos são construídos na interação texto-co-enunciadores.

O ato de “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura” (ROJO, 2009, p.75). Os procedimentos são caracterizados como os diversos fazeres e rituais usados no ato de ler e vão desde ler da direita para a esquerda, de cima para baixo etc., como acontece em alguns países, até outros procedimentos que envolvem habilidades e competências para compreender o que se lê.

O ato de ler, para Soares (2011), envolve dois processos distintos, sendo a dimensão individual e a dimensão social. A dimensão individual configura-se em habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos que vão desde a capacidade de decodificar palavras escritas até a compreensão dos textos escritos. Ler é, então, na dimensão individual, “um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos” (SOARES, 2011, p.31). Devido à grande variedade, as habilidades de leitura e conhecimentos aplicam-se de forma bastante diversificada a uma imensa diversidade de materiais escritos como revistas, jornais, leis, manuais, cardápios etc. Já na dimensão social, a leitura configura-se como o conhecimento que se tem e o uso que se faz nas práticas sociais.

Da mesma forma, a escrita, na sua dimensão individual, também assume várias significações, caracteriza-se não só como habilidades linguísticas, mas também psicolinguísticas capazes de proporcionar àquele que aprende a escrever, não só a codificação da língua em símbolos, como também a expressão de ideias e organização do pensamento no processo de escrita. Constitui-se em um

Conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, não só numerosos e variados, mas também radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura [...] as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial [...] escrever é processo de unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita (SOARES, 2011, p.31-32).

Escrever engloba diversas habilidades, tanto cognitivas quanto metacognitivas, incluindo desde o domínio da ortografia, da pontuação até os de textualidade como a coerência, a coesão, a informatividade, etc. São habilidades que incluem desde fazer uma assinatura, preencher um currículo até elaborar uma resenha crítica ou uma tese de doutorado.

É importante ressaltar que “além das capacidades de codificação, correlatas às de decodificação em leitura, existem também outras capacidades ou habilidades procedimentais, cognitivas, linguísticas e discursivas para escrever com significação de maneira situada” (ROJO, 2009, p.90). Nas sociedades letradas, o domínio da escrita constitui mais uma forma de se comunicar com os outros e agir sobre o meio, considerado um importante elemento de poder. De acordo com Kleiman (1995, p. 8), “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder”, visto que no mundo atual o domínio do poder está associado ao letramento como fonte de poder. Por esta razão, o letramento ganhou um importante campo sobre os estudos no campo da linguagem

1.2.5 Oralidade e escrita

Segundo Marcuschi (2012, p. 25), hoje não é mais possível investigar o letramento avaliando apenas os aspectos linguísticos. É preciso considerar uma perspectiva crítica, “uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos”. Por conseguinte, a língua é produzida socialmente, localizada no

tempo e no espaço. “Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso” (MARCUSCHI, 2012, p.25). Valorizar os diversos usos da língua e usar a oralidade para fundamentar a escrita é o primeiro passo para a conquista de uma educação de qualidade.

Um grande problema do ensino de língua materna no Brasil é considerar o aluno, ao entrar para a escola, como uma “tábula rasa”, ou seja, desprovido de qualquer conhecimento linguístico. Inicia-se um trabalho com o ensino de língua materna como se o aprendizado fosse a língua que a criança jamais tivera contato. Esquece-se de que ela é falante nativa desta língua e que conhece (inconscientemente) a maioria das regras e das normas que a regem. Sabe-se que o registro oral de uma língua é estruturado por normas e regras que compõe uma gramática tão complexa quanto o registro escrito da língua padrão.

De acordo com Cagliari (2009), o objetivo da escola, ao ensinar a língua materna, deveria ser o de “mostrar como funciona a linguagem humana [...] quais os usos que têm, e como os alunos devem fazer para entenderem esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida” (p. 24). O autor continua sua argumentação pontuando que ao invés de dissecar a gramática normativa em praticamente todos os anos da vida escolar, o aluno deveria saber elaborar um bom texto escrito ou dizer um texto oral em diferentes situações.

Na esteira dessas discussões, também Marcuschi defende que escola não deve voltar sua atenção para as regras, nem para a morfologia, mas sim para os usos da língua, uma vez que o que realmente determina a variação linguística é o uso que fazemos. E, a escrita, é uma das manifestações reais desse uso. Atualmente, a oralidade e a escrita são imprescindíveis para o pleno exercício da cidadania. “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (MARCUSCHI, 2010, p.35).

Para Marcuschi (2010), a ideologia de que exista uma forma “correta” de falar e escrever foi defendida por décadas e a escola ainda não cumpriu seu papel como transformadora social. Sua função é transformar a sociedade e ela não se atentou sequer para a pluralidade cultural que habita seu próprio espaço. Desse modo, a escola promove a discriminação tão condenada pelos linguistas pelo fato de ignorar o contexto social do aluno e o conhecimento de língua que ele traz. A partir dessa atitude discriminadora, o aluno passa a ser avaliado, em suas atividades escolares, como se dominasse uma norma padrão que nem mesmo a escola foi capaz de lhe ensinar. A sua fala passa ser analisada sob uma norma

puramente gramatical. Nesse contexto, ao ignorar o conhecimento trazido pelo aluno e o seu aspecto sociocultural, a escola mascara o real, produzindo uma educação alienada da sua própria realidade. Sem dizer do desconhecimento em relação à fala e à escrita que são duas modalidades de uso da língua que retratam a essência cultural de um povo.

Os PCN (1997, p. 38) também esclarecem que é objetivo da escola é ensinar o aluno a “utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente”. Isso significa que é tarefa da escola trabalhar as variedades linguísticas, levando o aluno a adequá-las nas diversas situações de uso e não considerar apenas a modalidade padrão por ser a língua de prestígio.

Oralidade e escrita são duas modalidades de uso da língua que devem ser valorizadas e respeitadas. O estudo da modalidade oral, no espaço escolar, é de grande importância porque valoriza a textualização do aluno em seu cotidiano. Não se aceita mais considerar estas duas modalidades como dicotômicas, como se fossem duas línguas distintas, pois sabemos que se trata de registros formais e informais da fala e da escrita.

Tfouni (2012) alega que a autoria se instala em discursos produzidos oralmente. Esse tem sido tema das pesquisas coordenadas por ela nos últimos anos. Para a pesquisadora, “os professores estão tão colados ao discurso pedagógico que não conseguem realizar outro tipo de atividade em sala de aula que não sejam as de leitura e, principalmente escrita, propostas pelo livro didático” (TFOUNI, 2012, p.90).

Nas práticas escolares, a oralidade é evitada, desprezada, não considerada como recurso de autoria. Os alunos são levados a repetir o discurso escolar e quase nunca são colocados na posição de autores. Quando nas melhores escolas há um lugar para a autoria não há legitimação, já que os discursos produzidos na escola não circulam para fora de seus muros. Enfim, uma abordagem sobre o letramento, nessa pesquisa, deve-se ao fato de entendermos que as práticas de produção textual, realizadas com os alunos em sala de aula na execução do projeto “Leitura, escrita e confecção de livros artesanais” cujo conteúdo compõe o corpus dessa pesquisa, são consideradas atividades de letramento. Ademais, consideramos a oralidade e a escrita como práticas indissociáveis, visto que os discursos são produzidos socialmente.

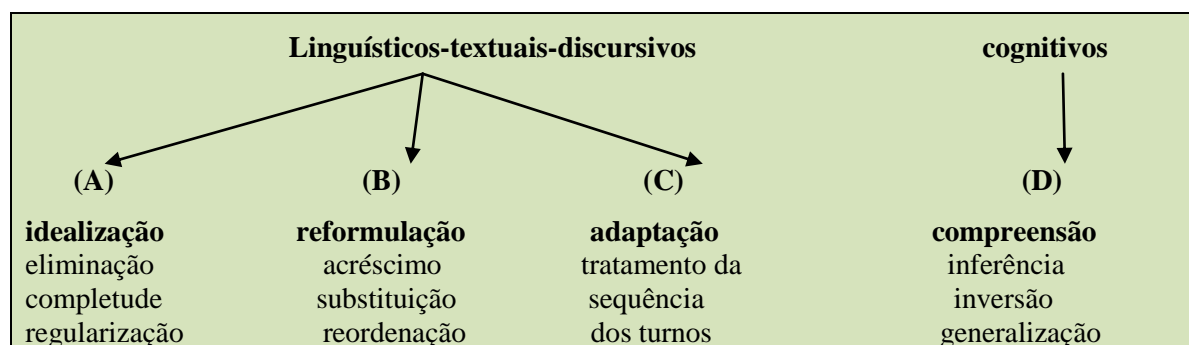
1.2.6 Retextualização

Para Luiz Antônio Marcuschi (2010), quando o sujeito é devidamente letrado⁵ lida com naturalidade na passagem do discurso oral para o escrito. Isso significa que falar e escrever são processos naturais para esses indivíduos. Mas, precisamos deixar claro essa relação oralidade-escrita, a fim de evitar mal entendidos. Para Marcuschi (2010), em hipótese alguma o texto oral se caracteriza como “descontrolado e caótico” e o texto escrito como “controlado e bem formado”. “A passagem da fala para escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (p. 47). Isso quer dizer que se trata de duas modalidades diferentes de uso da língua, mas não dicotômicas.

A passagem do discurso oral para o escrito é denominada por Marcuschi de retextualização. Para o autor, a retextualização não é um processo mecânico, visto que envolvem mudanças sensíveis no campo da linguagem. Ela “envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2010, p.46). Uma dessas operações, geralmente ignorada, mas que se torna imprescindível na retextualização é a compreensão do que fora dito. Assim, no processo de retextualização, há uma mudança tanto na forma e substância da expressão, bem como, na forma e substância do conteúdo.

Conforme Marcuschi (2010) a retextualização é uma atividade consciente “que seguem os mais variados tipos de estratégias” (p.55). Em alguns momentos há eliminação de formas linguísticas ou a introdução de outras, em outros, algumas formas são também substituídas e/ou reordenadas. No quadro a seguir, observarmos algumas mudanças ocorridas no processo de retextualização.

Quadro 1. Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.



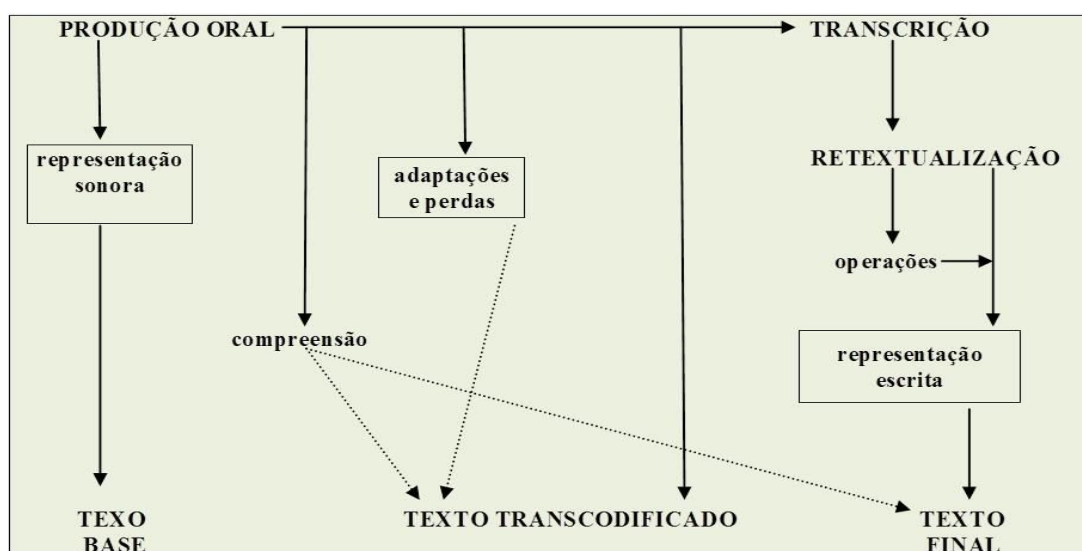
Fonte: MARCUSCHI, 2010, p.69

⁵Para Marcuschi (2010, p.25), letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

Segundo Marcuschi (2010), os conjuntos (A, B, C), citados no quadro acima, “conduzem as operações linguísticas-textuais-discursivas como um todo” (p.69). Os blocos **A** e **B** referem-se mais às evidências empíricas e atuam de forma mais pontual no código. Entretanto, essas evidências repercutem também no discurso, já que código e discurso são concebidos aqui como inseparáveis. O bloco **C** refere-se às operações de citação. Por outro lado, o bloco **D** está relacionado à compreensão, visto que para operar a retextualização é preciso antes a compreensão do texto de origem.

No quadro a seguir podemos observar como se dá esse processo de retextualização em forma de um diagrama.

Quadro 2. Fluxo das ações



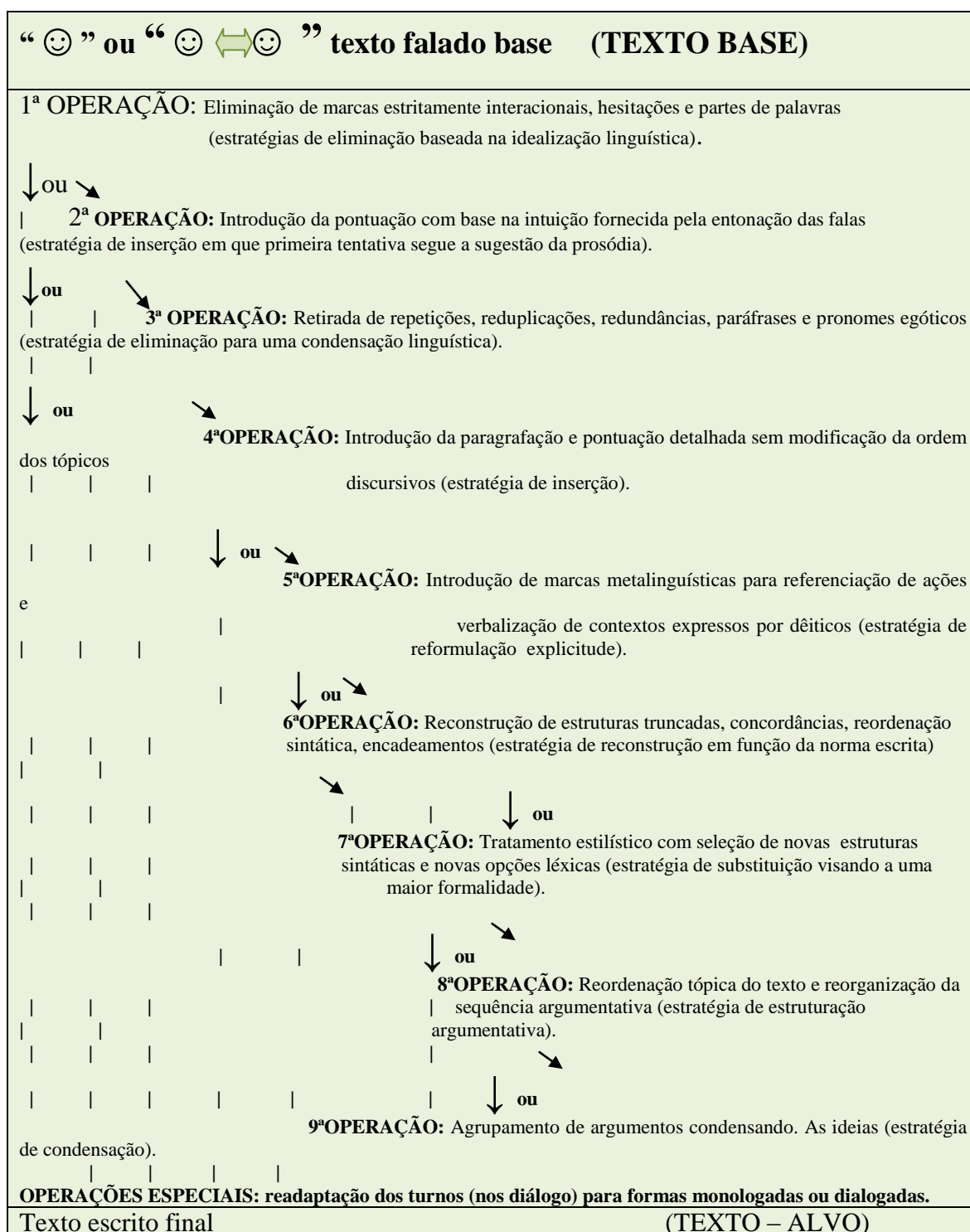
Fonte: Marcuschi, 2010, p.72

No diagrama apresentado, Marcuschi (2010) explica que o fluxo do texto passa por algumas etapas. O fluxo vai da produção oral original (texto base) até a produção escrita (texto final). A primeira etapa é a transcrição que o autor denomina de texto transcodificado, por isso, a transcrição deve ser fiel não interferindo no texto. Nesse caso até mesmo a pontuação deve ser evitada, já que qualquer mudança explícita dará início ao processo de retextualização, conforme Marcuschi. Ainda sobre o diagrama, Marcuschi (2010) argumenta que antes do texto transcodificado está à questão da compreensão. Ela repercute diretamente no texto final.

Assim, as operações efetuadas nos blocos **A** e **B** (cf. Quadro 1) serão hierarquizadas por Marcuschi (2010) em uma escala contínua que considera desde os fenômenos mais próximos da fala até os mais característicos da escrita. No entanto, o autor, considera o

esquema provisório uma vez que sua operacionalização não é tão evidente como aparenta ser. No quadro, três, observamos que, as operações de um a nove, trazem de forma mais pontual, as transformações que ocorrem durante uma retextualização, isto é, a passagem do texto oral para o texto escrito.

Quadro 3. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.



Fonte: Marcuschi, 2010, p.75.

Conforme Marcuschi (2010, p.75), o uso de alguns símbolos, no quadro acima, tem a seguinte função:

- a) A sequência na parte superior {“☺” ou “☺ ↔ ☺”} lembra que o texto falado pode ser monologado {“☺”} ou então dialogado {“☺ ↔ ☺”} que serve de **texto-base** para a retextualização.
- b) O símbolo {↓} posto abaixo de cada operação sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final ou passar para a operação seguinte indicada pelo símbolo { }.
- c) O símbolo ➤ usado na parte inferior lembra que esse é o texto escrito final, isto é, o **texto-alvo** no processo de retextualização. (MARCUSCHI, 2010, p.75)

Por fim, Marcuschi (2010) afirma que “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (p.48). Isso quer dizer que a autoria também pode se dar na retextualização. Portanto, a noção de retextualização cunhada por Marcuschi (2010), nos ajudará a compreender as transformações ocorridas na passagem do oral para o escrito nas produções textuais dos alunos.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS

Nesta seção, detalharemos sobre os procedimentos adotados na análise das produções que compõem o *corpus* analisado. Em primeiro lugar, faremos a contextualização da pesquisa e apresentaremos o recorte do material, bem como, as categorias de análise desenvolvidas e propostas como base analítica para este trabalho.

2.1 Contexto pesquisado

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação quando ainda cursava a graduação em letras, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no período de 2002 a 2007. A Universidade despertou em mim uma preocupação com a qualidade do ensino. Foi no período da graduação que passei a conhecer alguns dos possíveis fatores responsáveis pelo fracasso escolar, mesmo possuindo uma formação em nível de magistério, correspondente ao Ensino Médio.

A partir das leituras feitas, durante a graduação, sobre as novas correntes da linguística como: sociolinguística, psicolinguísticas, neurolinguísticas, análise do discurso dentre outras, bem como, as discussões acirradas na sala de aula para socialização das observações e estágios realizados é que foi possível entender alguns fatores desencadeadores desse fracasso escolar. Um fator determinante e extremamente debatido foi o ensino tradicional da gramática normativa que despreza o conhecimento que o aluno traz para a escola e, principalmente, desconsidera a língua oral com toda a sua diversidade.

Na realização dos estágios, tínhamos orientação de um professor pesquisador que sugeria algumas medidas que poderiam contribuir para a melhoria do ensino. No entanto, ainda não conseguia vincular a sugestão dos professores, que geralmente estavam embasadas em textos, como recurso para prática de ensino, com a valorização da oralidade do aluno. Mesmo porque ao sugerir o texto como ferramenta de ensino, este servia como subsídio para o ensino da gramática, ou seja, o enfoque ainda era o ensino da gramática normativa e o texto servia como pretexto para esse ensino.

É importante observar que não estamos aqui condenando o ensino da gramática, ou dizendo que ele não deva acontecer. O que questionamos é a maneira como vem sendo feito esse ensino e o enfoque dado aos componentes linguísticos em detrimento da produção textual. Além de entendermos que o ensino da gramática não deve ocorrer precocemente, isto é, nos primeiros anos escolares, do primeiro ao quinto ano sem que o aluno apresente

domínio para leitura e escrita. Também Geraldi (2006, p.38) afirma que “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumáticas da língua escrita”. Ou seja, não faz sentido ensinar nomenclaturas para quem ainda não produziu textos nas suas diversas modalidades.

Assim, ao concluir o curso e assumir a função de professora do Estado de Rondônia, a inquietação persistiu. Até que no ano de 2010, a Universidade Federal de Rondônia ofereceu um curso de extensão que apontava outro caminho para o ensino de língua materna. O curso mencionava as práticas de leitura, escrita e confecção de livros artesanais. Nesse projeto, o enfoque era o texto, não mais como pretexto para o ensino da gramática, mas com uma abordagem na produção textual, a partir de algo visível e palpável capaz de levar a criança a fazer uso de sua liberdade de criar e produzir. Para Gomes⁶, o projeto era uma novidade que “pode ajudar e muito no despertar da paixão e do gosto pela língua materna com as oficinas literárias e a teatralização na escrita para a confecção de livros artesanais, a partir de pequenas coisas do cotidiano, ou seja, das coisas visíveis e palpáveis” (GOMES, 2010, p.6). Foi então que a linguística e o ensino de língua materna passaram a integrar minha história de vida e me transformou no profissional de ensino de língua e ser no humano que sou.

Após conhecer o projeto, surgiu a oportunidade de desenvolvê-lo com uma turma de 5º na Escola Marizeti Mendes de Oliveira. A escola, com aproximadamente 380 alunos, distribuídos em quatorze turmas, sendo sete turmas no período matutino e sete turmas no período vespertino, atendia, naquele ano, somente o Ensino Fundamental I. Na época, havia duas turmas de 5º ano e o projeto foi desenvolvido em apenas uma turma, tendo em vista que os demais professores da escola não se interessaram pelo projeto.

A turma, na qual desenvolvemos o projeto, atendia trinta alunos entre nove e dez anos de idade. Devido à escola estar localizada no centro da cidade de Vilhena, atendia uma clientela bastante diversificada com alunos de diversas classes sociais. Isso porque a escola apresentava um bom rendimento nas avaliações externas e era procurada por famílias de outros pontos da cidade, mesmo exigindo comprovante de endereço no ato da matrícula.

É importante ressaltar que o projeto epigrafado não se configura em uma prescrição, ou uma receita para se ensinar. Estamos cientes de que existem outras formas, possivelmente até mais eficientes que essa, de atender as necessidades dos alunos. O que nos fez acreditar no projeto foi o enfoque dado à produção de texto a partir de ações realizadas no cotidiano

⁶ Professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia e idealizador do projeto.

da criança. As atividades de produção estavam sempre embasadas por uma ação motivadora como o teatro psicopedagógico, a reescrita de histórias literárias, produção com figuras digitalizadas, descrição de objetos ou pessoas conhecidas e principalmente a reescrita de narrativas orais produzidas pelos próprios alunos. Histórias essas que, geralmente, faziam parte da história de vida do aluno ou de alguns de seus familiares, como um fato acontecido no passado e que foi um marco em sua história. Assim, a oralidade fundamentava a escrita.

E foi o interesse em ouvir ou contar história em sala para o colega que conquistou os alunos e o motivaram a participar ativamente do projeto. Seguindo as orientações de Geraldi (2006), sugerimos atividades que visavam ao ensino de língua materna com embasamento na leitura e escrita de textos, como práticas sociais significativas e integradas, e as análises dos problemas encontrados nas produções de texto se tornaram um mote para a prática de análise linguística, em vez de exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva). No entanto, nossa preocupação não foi com os “erros” dos alunos e, na maioria das vezes, não os corrigíamos. Nossa intenção foi proporcionar ao aluno um ambiente adequado para que não só o “aluno-escritor” revelasse o seu mundo interior, mas revelasse e analisasse o mundo dos homens. Assim, foram produzidos quarenta livrinhos artesanais pelos alunos com textos de diversos gêneros textuais. Dentre os textos presentes nos livrinhos, selecionamos nove produções retextualizadas a partir de uma narrativa oral, gravada em vídeo e transcrita para análise, compondo, assim, o *corpus* dessa pesquisa. Os textos foram digitalizados, enumerados e encontram-se anexados ao final da dissertação, porém os nomes dos alunos foram abreviados nas análises a fim de preservarmos sua identidade.

2.2 O projeto

Nosso *corpus* é constituído por textos escritos, produzidos por alunos de uma turma de 5º ano em uma escola estadual do Município de Vilhena – RO. Tais textos surgiram no decurso de um “Projeto de leitura, escrita e confecção de livros artesanais” no ano de 2011.

O Projeto epigrafado tinha como objetivo geral: “Desenvolver através da “pedagogia do trabalho” técnicas dinâmicas e criativas que deem condições, ao que aprende a aprender, de aperfeiçoar a comunicação verbal a partir do código linguístico escrito, na composição de livros artesanais⁷”.

⁷ OLIVEIRA, Osvaldo Gomes de. Projeto Leitura, escrita e confecção de livros artesanais, 2010.

Assim, é possível perceber que o objetivo principal do projeto era a produção textual a partir de algo visível e palpável capaz de proporcionar ao aluno o domínio em comunicação verbal e a confecção de livros artesanais.

A produção textual ocorria mediante ações motivadoras desenvolvidas em sala de aula. Isto é, a partir de propostas didáticas que buscavam proporcionar ao aluno a possibilidade de fazer uso de sua liberdade de criar e produzir. Dentre essas ações podemos citar: o teatro psicopedagógico, estudos bibliográficos, diálogos, passeios e a partir da sugestão de Geraldi (2006) ouvir, contar e reescrever histórias, além de outras. Desse modo, os alunos produziam seus textos com naturalidade e não ficavam buscando algo irreal que servissem de fundamento para a escrita. Nessa pesquisa, selecionamos textos que mencionam somente as sugestões de Geraldi, visto que nosso intuito, a exemplo de Tfouni (2012), é considerar a oralidade em entremeio com a escrita.

Uma das atividades preferidas pelos alunos, na realização do projeto “Leitura, escrita e confecção de livros artesanais”, foi a narração de fatos acontecidos com os alunos ou com alguns de seus familiares no passado, possivelmente por exigir um envolvimento pessoal por parte deles. Desses fatos, o que predominou foi a narração de acidentes, talvez por se tratar de algo que marcou profundamente a vida dos envolvidos, inclusive o texto motivador cita um acidente de carro, ocorrido com a mãe de uma aluna da sala.

2.3 Texto motivador

As produções dos alunos, cujas redações servem de *corpora* para esta pesquisa, tiveram como base um texto motivador que foi narrado, em sala de aula, por uma aluna e transcrito para análise. A história menciona um acidente de carro ocorrido com a mãe, denominada L., da aluna T.

2.4 Texto oral

A1: ((rindo)) meu nome é T. ... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+) aí o o ca::rro tava certo... aí o outro carro ba:teu em cima do do carro da minha mãe (+) aí (+) a minha mãe pegou e saiu / (

(gesticulando)) (+) ela / (+) é (+)... minha irmãzinha de dois anos (+) que: agora tem 21 anos... caiu dois metros de distância ((gesticulando)) e:: (+) o meu irmão ficou (+) no no asfalto e minha:: mãe ficou dentro do carro ((gesticulando)) e:: o:: ex-marido da minha mãe no:: a:sfalto também...aí ela pegou né / (+) eles pegaram teve que (+) / veio ambulância... ((gesticulando)) veio um monte de gente... aí minha mãe teve (+) que ir pra Pimenta... ficar uns dias lá... e depois... ir depois pra Cacoal (+) pra fazer u:m tratamento lá que ela quebrou o nariz ((gesticulando))... aí minha mãe pegou (+) / no outro dia eles tava a:ssistindo lá no no hospital (+) o jornal disse que o avião que eles foram pra:: (+) Cacoal / caiu (+) caiu...aí morreram as pessoas...só ((rindo))

A: você é azarada hein...

P: o avião que eles iriam (+)

A1: [eles foram e depois no outro dia caíram (+) caiu ((conversas e risos))

P: T. (+) psiu /.../ ((conversas)) conta de:: (+) re:: / (+) a

história (+) mais (+) um pouco ma::is alto (+) compassado (+)

sem pressa... fale o nome da sua mãe... o nome das pessoas ((conversas))

P: psiu (+)

A1: o nome da minha mãe é N. (+)

P: M. ou Mari /.../ (+) psiu

A1: é:: L....mas todo mundo chama ela de N. ((risos)) N. (+)

A1: aí meus irmãos é T. e T. e o:: ex-marido da minha mãe ((conversas))

se chamava Chico (+) aí eles estavam dentro do carro (+)

aí eles foram viajar pra Pimenta (+) ((gesticulando))

aí a::í o carro pegou e bateu neles (+) em cheio eles

estavam certo e o carro bateu neles em cheio.

P: [na BR” ((conversas))

P: she’...

A1: na BR... minha mãe pegou e deu quatro capote ((gesticulando))

A: eita (incompreensível)

A1: capotou o carro assim ((gesticulando)) assim né ((risos))

A1: (+) capotou o carro gente...

P: prestem atenção’ ((conversas))

A1: aí minha a mãe ficou dentro do carro e o meu irmão voou

[quatro metros de distância... ((gesticulando))

A: não era 2” (em coro)

A1: não (+) é quatro... desculpe que eu errei (+) aí minha mãe:: / (+)
 meu irmão caiu no asfalto e o o ex-marido da minha mãe também (+)
 aí eles pegaram she é / (+) eles pegaram (+) teve que ir pra ((gesticulando))
 Pimenta ficar uns dias lá (+) e e e (+) a minha mãe teve
 que ir pra Cacoal (+) / ((gesticulando)) eles foi de avião (+) mi:nha (+)
 mãe ((gesticulando)) junto com eles (+) aí o avião pegou e caiu
 no outro dia (gesticulando) que eles estavam já em Cacoal (+) Entendeu”

A: [(incompreensível) ’

P: não foi com eles (+) entendeu né”

P: eles viajaram pra Cacoal... no dia seguinte o avião caiu

A [((conversas)) /.../

A: são azarado hen” (+)

A1: [só foi por Deus né ((conversas)) nem minha mãe morreu’

Fonte para transcrição: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

2.5 Considerações Metodológicas

Com base em uma perspectiva discursiva de análise, definimos o *corpus* deste trabalho da seguinte maneira.

Inicialmente, selecionamos uma gravação em vídeo de uma história narrada, em sala de aula, por uma aluna sobre um acidente de carro que ocorreu com sua mãe no ano de 1992. Essa história faz parte do projeto desenvolvido no ano de 2011 e já foi descrito anteriormente na contextualização. Depois de ouvir a narração oral, fizemos a transcrição que será denominada de texto oral (T.O.) e será usada na análise.

Em seguida selecionamos nove produções que foram retextualizadas, isto é, foram produzidas a partir do texto oral (passagem do texto falado para o texto escrito), pelos alunos depois de ouvirem a história em sala de aula. Essas produções foram digitalizadas e se encontram anexadas ao final da dissertação. Para responder às questões que motivaram este estudo (cf. introdução p.11-14), a análise obedecerá à seguinte organização.

Na seção I, apresentamos os pressupostos teóricos básicos que orientam essa pesquisa que pode ser definido em dois aspectos essenciais, a saber: aspectos discursivos a partir da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e da teoria sobre o Letramento. A segunda seção divide-se em duas partes, sendo, pois, o contexto pesquisado e a metodologia

da pesquisa. Por fim, na terceira seção, trataremos da análise do *corpus* que se divide em quatro partes, a saber: Marcas de autoria - pessoa, tempo e espaço; Deriva e dispersão de sentido – constituições possíveis do sujeito; Heterogeneidade Discursiva – vozes que se cruzam e finalmente Retextualização – autoria na passagem do oral para o escrito.

Nessa pesquisa, a noção de subjetividade é de máxima importância, visto que a proposta de confecção de livros artesanais e, mais especificamente, as narrativas de histórias produzidas pelos próprios alunos, implica na adoção de critérios sociais reconhecidos referentes ao processo de autoria com uma turma de alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Assim, consideramos os alunos, que fazem parte dessa pesquisa, como sujeitos discursivos, já que estão envolvidos em uma prática discursiva e são ao mesmo tempo produtores e receptores de linguagem. Trata-se de um sujeito que mantém uma relação com a instituição escolar, não de alguém com existência individualizada no mundo, mas sim de um ser com uma instância social, coletiva. Um ser que fala de algum lugar, marcado no tempo e no espaço. Nesta pesquisa, a noção de prática discursiva, associada à noção de condições de produção, nos possibilitou delimitar os discursos produzidos pelos alunos e fixar-lhes os limites num dado campo de saber e positividade.

É importante destacar, ainda, que nossa discussão sobre a teoria da subjetividade se deve ao fato de tentarmos compreender como acontece a construção do sujeito-autor em uma prática de letramento. Por isso, os alunos, produtores dos textos que compõem o *corpus* analisado, não serão vistos apenas como escritores, mas, como seres produtores de linguagem, que por um processo de subjetivação se fazem sujeitos na e pela linguagem.

Essas marcas serão consideradas, nessa pesquisa, a partir da análise de mecanismos linguísticos e outros elementos que possam revelar o sujeito discursivo. O sujeito não será entendido aqui como um ser homogêneo, centrado, com efeito da racionalidade, do logos do pensamento, como se preconizava no Iluminismo (Coracini, 2009). Mas sim, como um sujeito múltiplo e incompleto, interpelado pela ideologia e submetido à linguagem.

Também o discurso não será tratado aqui apenas pelo viés da teoria da comunicação, com a função de transmitir uma informação entre um emissor e um receptor. O discurso será visto como um lugar de mediação, um lugar em que se pode traçar a relação entre língua e ideologia com efeito de sentido entre interlocutores. Um lugar em que o indivíduo se faz sujeito por meio de sua subjetividade.

O fato de abordarmos a heterogeneidade nessa pesquisa, justifica-se por serem os discursos heterogêneos, conforme Authier-Revuz, e o sujeito constitutivamente heterogêneo

porque atravessado constantemente pelo discurso do outro, isto é, pelo discurso do outro posto em cena, pelo exterior de várias formações discursivas. Assim, o que nos interessa, também, nesse trabalho, são as vozes das instâncias enunciativas, isto é, a voz do sujeito da comunicação.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, desenvolvemos a análise do *corpus*, ancorados pelo referencial teórico exposto na seção I. Tendo em vista que nosso objetivo é avaliar a assunção da autoria na passagem de um texto oral para o escrito, dividimos esta seção em quatro partes, a saber: a primeira trata da análise dos dêiticos que apontam para o locutor e seu interlocutor; a segunda avalia a deriva e a dispersão de sentido como recurso de autoria; a terceira analisa a polifonia nas vozes que perpassam os discursos. Por fim, mostramos o processo da retextualização nas produções dos alunos e a importância do letramento.

3.1 Marcas de autoria: Pessoa, tempo e espaço

Charaudeau & Maingueneau (2012) citando Ducrot e Schaeffer (1995) caracterizam a referência dêitica “pelo fato de que seu referente só pode ser determinado em relação à identidade ou à situação dos interlocutores no momento em que falam” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p.147). Isso quer dizer que a dêixis tem a função de apontar para o tempo, o espaço e os objetos que formam o contexto situacional em que se encontram os interlocutores. Segundo Charaudeau & Maingueneau (2012), alguns pesquisadores sublinham a diferença entre dêiticos diretos e dêiticos indiretos ou opacos. O primeiro refere-se aos componentes obrigatórios da situação de enunciação e são denominados de “eu”, “tu”, “aqui” e “agora”. Esses usos retratam a perspectiva de Benveniste (1995) quanto aos índices de subjetividade disponibilizados pela língua. Por outro lado, nos dêiticos indiretos ou opacos, como exemplo “este”, a identificação do referente não pode ser imediata.

A fim de respondermos nossa primeira questão de pesquisa, buscamos, na superfície textual, as marcas de autoria presentes nos textos dos alunos. Inicialmente, avaliamos o caráter subjetivo da linguagem nas produções, isto é, as categorias de pessoa, representadas pelas formas gramaticais eu/tu, bem como, as demais manifestações da dêixis como aqui/agora, denominadas de dêixis espacial e temporal. Esses elementos nos ajudaram a identificar os interlocutores na situação de comunicação, além de ter a função de assegurar a continuidade referencial.

Texto 1 – O azar e a sorte

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
“ eu vou contar uma história” (Linha1-2) [...] “ minha amiga T. contou (Linha 2-3)”.	“ Hoje dia 01 de setembro de 2011” (Linha1-2), [...] “ Esse fato aconteceu em 1992 (Linha 8-9)”.	“que minha amiga T. contou no projeto que a professora ” (Linha 2-3) “Esse fato [...] aconteceu em Vilhena (Linha8-9)”.

No excerto, “*eu vou contar uma história*” (Linha1-2), retirado do texto 1, o sujeito se explicita por meio do uso da primeira pessoa do singular, como podemos perceber através do uso do pronome “*eu*” e do verbo na primeira pessoa “*vou*” em “*eu vou contar*”. Nesse caso, o sujeito se coloca explicitamente, assumindo uma posição no momento da escrita. Esse “*eu*” é assumido por todo locutor⁸, “com a condição de que ele, cada vez, só remeta à instância do seu próprio discurso” (BENVENISTE, 1995, p. 281). Isto é, esses usos são únicos a cada manifestação do discurso. Ainda é possível perceber que o uso explícito do pronome em primeira pessoa “*eu*” ocorreu somente no T1 em “*eu vou contar*”. O sujeito, nesse texto, sentiu necessidade em deixar marcas explícitas de subjetividade.

O uso do pronome “*eu*” significa “a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém eu” (BENVENISTE, 1995, p.278) e, que por sua vez, só existe em alocução com um “*tu*”. No exemplo, citado acima, o “*eu*” significa a pessoa enunciativa, ou seja, o locutor que, ao dizer “*eu*”, representa a expressão máxima da subjetividade.

Na sequência do texto 1, podemos observar a presença da (inter) subjetividade por meio do uso do pronome possessivo em primeira pessoa “*minha*” que revela o “*eu*”, a pessoa que enuncia na sua alocução com um “*tu*”. Ao usar o pronome possessivo “*minha*”, o locutor estabelece seu alocutário⁹ que, no caso, refere-se à aluna que contou a história. O uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo “*contou*” referencia um tempo anterior relativamente ao momento do “*eu*” que fala.

Os dêiticos de tempo, por sua vez, nos permitem situar o ponto de origem do locutor e seu alocutário, bem como, o momento em que a mensagem foi enunciada. Nos excertos acima, observamos que o locutor utilizou, logo no início da narrativa, o adjunto adverbial, “*Hoje,*” no texto (T1) em: “*Hoje dia 01 de setembro de 2011 eu vou contar*” (L.1-2), “*Esse fato aconteceu em 1992*” (L.8-9). O uso desse dêitico assinala um marco de referência temporal que tem como eixo central o sujeito que fala. No T1, por exemplo, o adjunto

⁸ O termo locutor é empregado para designar o sujeito que produz um enunciado.

⁹ O termo alocutário é empregado para designar aquele o qual o enunciado se dirige.

adverbial “*Hoje*” está seguido do pronome “*eu*” e da locução verbal “*vou contar*” que referencia um momento futuro ao momento do eu que fala. Por outro lado, ainda no T1, notamos o uso do demonstrativo “*esse*” em “*esse fato aconteceu em 1992*”. O uso do demonstrativo “*esse*” tem enfoque sobre o alocutário, ou seja, o “*tu*”, visto que seu uso denota distância do sujeito falante (locutor) e proximidade do sujeito ouvinte (alocutário).

Podemos observar também no texto 1, a ocorrência de outros elementos de ostentação que permitem inferir o lugar em que, no ato de enunciar, encontram-se o locutor e o alocutário. Nos excertos a seguir, podemos perceber que a manifestação do espaço linguístico não ocorreu por meio do uso do advérbio “*aqui*” conforme propõe Benveniste (1995). Entretanto, é possível inferir o espaço linguístico por meio de outros termos que evidenciam de onde fala o locutor. Vejamos os excertos: “*minha amiga T. contou no projeto que a professora*” (L.2-3) “*Esse fato [...] aconteceu em Vilhena*” (L.8-9).

No T1, o uso de termos como “*no projeto que a professora*” e “*em Vilhena*” apontam para o espaço linguístico que irão organizar as relações espaciais em torno do sujeito na enunciação. Nos excertos, mencionados anteriormente, não aparece explicitamente o uso do advérbio “*aqui*”, mas por inferência pode-se dizer que o espaço linguístico dessa enunciação é a escola. Isso porque, em primeiro lugar, o locutor do T1 se refere a um projeto desenvolvido por uma professora, ou seja, se o projeto foi desenvolvido por uma professora, pode-se inferir que o espaço seja a escola. Na sequência o mesmo locutor do T1 diz que o fato “*aconteceu em Vilhena*”, delimitando, assim, o local da enunciação que, por inferência, trata-se de uma escola, localizada no município de Vilhena.

No segundo texto, T2, podemos observar a presença marcante da (inter) subjetividade por meio do uso do pronome possessivo em primeira pessoa “*minha*” que revela o “*eu*”, a pessoa que enuncia na sua alocação com um “*tu*”.

Texto 2 – A sorte

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
<p>“minha colega contou uma história que aconteceu em 1992” (L.1-4).</p> <p>“A avó da minha colega” (L.9-10).</p> <p>“O irmão da minha colega (L.20)”.</p>	<p>“Hoje dia 01 de setembro de 2011 minha colega contou uma história que aconteceu em, 1992 (L.1-4)”.</p>	<p>“a Dona Ap. chamou para ir almoçar lá na cidade de Pimenta <i>Boeno</i>, quando eles estavam indo” (L.10-14) [...] “e foi transferida para <i>Cacual</i> de avião quando ela chegou lá (L.20-23)”.</p>

A análise do texto 2 nos possibilita alegar que o sujeito escritor não se inclui diretamente nos fatos narrados, por meio do pronome pessoal “eu”, tendo em vista que ele inicia a narrativa informando que uma colega contou uma história e usa o pronome possessivo “*minha*”: “*minha* colega **contou** uma história” (L.2-3), demonstrando enfoque sobre o alocutário. O uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo “*contou*” referencia um tempo anterior relativamente ao momento do “*eu*” que fala. Assim, o locutor estabelece o outro diante de si e, por um processo de interlocução, se faz sujeito na e pela linguagem.

No que se refere aos dêiticos temporais, o T2 também utiliza o adjunto adverbial “*Hoje*” logo no início da narrativa “*Hoje* dia 01 de setembro de 2011” (Linha 1-2). O adjunto adverbial “*Hoje*”, usado no T2, citado anteriormente marca, por meio de uma referência interna, o tempo presente utilizado na enunciação. Dessa forma, o uso dos advérbios é reinventado a cada novo ato enunciativo. Já o uso da data expressa “01 de setembro de 2011” (T2) representa o ponto de referência interno/explicito no texto. Outra marca temporal no T2 são os verbos no pretérito perfeito do indicativo “*contou*” e “*aconteceu*” ainda no primeiro parágrafo. Esses verbos, também, delimitam o tempo da narrativa e o presente da enunciação.

Por outro lado, a referência espacial do T2 não está intrinsecamente ligada à enunciação, uma vez que o enfoque se deu no acontecimento dos fatos e não no espaço escolar em que foi narrada a história. Isso porque o aluno produtor não menciona o espaço escolar, apenas menciona que o fato aconteceu na BR 364 em direção à cidade de Pimenta Bueno. Essa informação está representada pelo uso do advérbio “*lá*” no T2 e, na sequência, pelo uso do nome próprio da cidade (Pimenta Bueno) “*almoçar lá na cidade de Pimenta Bueno, quando eles estavam indo*” (L.11-14). Depois, o advérbio “*lá*” (T2) também foi usado como indicador de lugar, mas, para referir-se à cidade de Cacoal para onde foi levada uma das vítimas.

O terceiro texto, T3, teve como proposta escrever sobre o carro e, com isso, o sujeito produtor também não se envolve diretamente nos fatos narrados, colocando o “*eu*”, pessoa enunciativa, como centro da história. O centro de coordenadas, nesse excerto, é o “*tu*”.

Texto 3 – O carro

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
“ minha colega contou uma história que aconteceu com seu tio” (L.2-4) [...] “A avó	“ Hoje dia 01 de setembro minha colega contou uma historia” (L.1-2) [...]	“A avó da minha colega ligou para Lucinete ir ” (L.9-11) [...] “na cidade de Pimenteiras ” (L.15-16)

da minha colega” (L.09-10) [...] “o irmão da minha colega (L. 22-23)”.	“ Quando eles estavam indo” (L.17-18) [...] “ No dia seguinte o avião (L.35-36)”.	[...] “Lucinete teve que ir para Cacoal porque quebrou o nariz (L.29-31)”.
---	---	--

O locutor do T3 usa o pronome possessivo “*minha*” a fim de estabelecer interlocução com a narradora dos fatos orais e, possivelmente, atribuir-lhe responsabilidade sobre a verdade dos fatos narrados, tais ocorrências se deram nos excertos: “*minha* colega *contou uma história*” (L.2-3), [...] “*A avó da minha* colega” (L.09-10), [...] “o irmão da *minha* colega” (L. 22-23). Dessa forma, a responsabilidade com a veracidade dos fatos fica a cargo do alocutário, que é convocado para participar da enunciação. Observamos que a atribuição de responsabilidade, nesse excerto, diz respeito à verdade dos fatos narrados e não à enunciação. Isso porque a responsabilidade do locutor para Benveniste (1989) é indissociável da enunciação, do seu estatuto de participante da comunicação verbal. Ou seja, a responsabilidade enunciativa está relacionada com o processo de escolha de elementos linguísticos na produção verbal do texto, cabendo ao locutor estruturar seu discurso e determinar que vozes convocar, bem como, o lugar e o modo de as fazer ouvir.

No T3, notamos que os dêiticos temporais, inicialmente, situam o texto no presente ao usar o adjunto adverbial “*Hoje*” (L.1), mas que imediatamente é delimitado pela data expressa “*01 de setembro*” (L.1). Os demais indicadores de tempo não estão relacionados diretamente com os interlocutores “*eu/tu*”, o mesmo aconteceu com os tempos verbais no pretérito: “*Quando eles estavam*” (L.17-18) e “*No dia seguinte*” (L.35) estão centrados na 3ª pessoa. Entretanto, esse posicionamento do locutor marca a singularidade do sujeito ao fazer uso da linguagem. Ou seja, o sujeito não se coloca explicitamente por meio do uso do pronome de 1ª pessoa, mas marca a sua subjetividade ao usar outras formas possíveis de se narrar uma mesma história.

As referências espaciais, no T3, também, aparecem centradas no “*tu*” “*A avó da minha* colega *ligou para L. ir para a casa da avó dela*” (L.9-12), [...] “*na cidade de Pimenteiras*” (L.15-16). Acontece que há, nesse momento, uma troca no nome da cidade de “*Pimenta Bueno*” para “*Pimenteiras*”. Acreditamos que isso aconteceu devido à semelhança de sons entre as palavras, visto que, nos parágrafos seguintes, o locutor faz menção à cidade de Cacoal para onde Lucinete foi transferida, dando continuidade a história, conforme narrado em sala de aula.

O texto seguinte, T4, com o tema “O acidente”, revela um afastamento bem delimitado do aluno escritor. Ele se posiciona como um observador e narra os fatos em 3ª

pessoa. Essa atitude também demonstra que o locutor do texto delega voz ao alocutário a fim de atribuir-lhe responsabilidade com a verdade dos fatos: “uma **menina** chamada T. contou uma história” (L. 2-3).

Texto 4 – O acidente

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
“uma menina chamada T. contou uma história (L. 2-3)”.	“ Hoje dia primeiro de setembro” (L.1-2) [...] “L. foi pra <i>cacoal</i> e depois de avião” (L.10-11) [...] “e daí ela chegou e no outro dia (L.13-14)”.	“Eles iam para Pimenta Bueno ” (L.6-7) [...] “e L. foi pra cacoal (L.10-11)”.

A temporalidade, no T4, também está centrada na 3ª pessoa, já que não tem a enunciação como ponto de referência. O uso do adjunto adverbial “*hoje*” foi empregado para marcar a data expressa “*dia primeiro de setembro*”, mas, relaciona-se diretamente com a 3ª pessoa. Os demais usos também estão inseridos na 3ª pessoa, isto é, aquela da qual se fala: “*L. foi pra cacoal e depois de avião*” (L.11), [...] “*e daí ela chegou e no outro dia*” (L.13-14). A contextualização espacial foi efetivada também em relação à 3ª pessoa, citando, assim, as cidades de Pimenta Bueno e Cacoal.

O próximo texto, T5, tem como tema “O carro”, nele percebemos um distanciamento do autor¹⁰ em relação à história narrada pelo uso da 3ª pessoa, conforme atestam os seguintes recortes: “**Certo dia** uma aluna foi contar” (L. 1-2), [...] “a avó dela ligou falando para ela **ir** para **pimenta** (L.6-7)”. Da mesma forma, os dêiticos de tempo também estão centrados na 3ª pessoa. Entretanto, observamos que esse distanciamento não se configura em ausência autora. Pelo contrário, marca, de forma bastante pontual, a singularidade do sujeito ao fazer escolhas e estruturar seu discurso.

Texto 5 – O carro

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
“ uma aluna foi contar a história (L.1-2)”.	“ Certo dia uma aluna foi contar” (L. 1-2) [...] “ Quando eles estavam chegando sofreram um acidente (L.9-10)”.	“a avó dela ligou falando para ela ir para pimenta ” (L.6-7) [...] “a mãe dela quebrou o nariz e foi para cacoal (14-15)”.

¹⁰ O termo autor será usado, nessa pesquisa, com o sentido de função-autor a partir da teoria de Foucault (2001).

No início da narrativa, a forma nominal “*Certo dia*” e o adjunto adverbial “*Quando*”, no T5, fazem referências ao tempo, mas muito vagamente, uma vez que não foi possível precisar a data em que foi narrada a história e mais precisamente quando aconteceu o fato. Já no que se referem aos dêiticos espaciais, estes se encontram em estreita relação com a 3ª pessoa e estão coerentes com os fatos narrados e descritos pela maioria dos textos analisados e referem-se às cidades de Pimenta Bueno e Cacoal. Notamos, mais uma vez, a subjetividade esboçada por meio de escolhas linguísticas que marcam a singularidade do sujeito.

O texto, em sequência, T6, também se caracteriza pela narração em 3ª pessoa, como ilustra o enunciado “a **professora** pediu para **T.** conta uma história e então começou” (L.2-4).

Texto 6 – O acidente

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
“a professora pediu para T. conta uma história (L.2-3)”.	“ No dia 01/09/2011 a professora pediu para T. conta uma história (L.1-4)”.	“ No dia 01/09/2011 a professora pediu para T. conta uma história e então começou (L.1-4)”.

Nessa produção, notamos uma estrutura diferente das demais, isso porque a narrativa se inicia com o uso da 3ª pessoa, funcionando como um parágrafo introdutório e, depois, ocorre a inserção do discurso direto, conforme notamos no excerto a seguir: “- *Oi meu nome é T. e vou contar uma história que aconteceu com minha mãe*” (L. 5-7). Nesse caso, o locutor usa o discurso indireto livre, delimitando uma fronteira entre o discurso do locutor e o discurso do alocutário.

A caracterização do tempo, no T6 - primeiro parágrafo- ocorreu mediante o uso do grupo preposicional “*No dia*” e conseqüentemente pela data expressa “01/09/2011” (L.1), na sequência há o uso do “*então*” que mantém uma referência interna com o “*eu*”, isto é, o agora que é ativado pelo contexto situacional. Por outro lado, no que se refere aos dêiticos espaciais, observamos que não houve nenhuma menção ao espaço que estejam relacionados diretamente com a enunciação. Entretanto, por inferência, podemos dizer que se trata de uma escola, visto que o aluno, produtor, faz menção ao substantivo “professora”.

No texto 7, observamos, pelos índices de pessoa, um distanciamento do autor em relação ao fato narrado. Vejamos:

Texto 7 – O avião

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
“Certo dia Aparecida chamou Lucinete para ir em Pimenteiras (L. 1-3)”.	“ Certo dia Aparecida chamou Lucinete para ir em Pimenteiras. Quando elas estavam (L. 1-4)” [...] “ no outro dia quando ela tinha (L.7-9)”.	“Aparecida chamou para ir em Pimenteras (L. 2-3)” [...] “Lucinete teve que ir em Cacoal (L.6-7)”.

O posicionamento do locutor, no T7, face ao discurso relatado é de afastamento, entretanto isso não anula a responsabilidade enunciativa do locutor. Isto é, o locutor não se responsabiliza com verdade dos acontecimentos relatados, mas responde pela enunciação, pela escolha e organização do texto. Essa atitude do locutor tem como característica dar credibilidade aos fatos narrados como podemos observar nos excertos a seguir do T7: “*A. chamou L. para ir em Pimenteiras*” (L. 1-3), [...] “***Quando** elas estavam*” (L. 1-4), [...] “***no outro dia** quando **ela** tinha*” (L.7-9), [...] “***L. teve que ir em Cacoal***” (L.6-7). Com isso, as formas nominais referenciam à 3ª pessoa, que não participa da interlocução, mas se refere ao assunto do qual se fala.

Outra observação importante está relacionada ao grupo nominal “*Certo dia*” (L.1), usado de forma vaga e sem referência ao momento da enunciação; momento em que o locutor diz “*eu*” e se dirige a um “*tu*”. Na sequência, notamos o uso do adjunto adverbial “*Quando*” (L.3-4) e do grupo preposicional “*No outro dia*” (L.7-8), bem como, as referências espaciais que também estão em estreita relação com a 3ª pessoa “*chamou Lucinete para ir em Pimenteras*” (L. 2-3). Por fim, há a troca do nome da cidade de “Pimenta Bueno” para “Pimenteiras”. Essa ocorrência pode ter acontecido em função da não compreensão do enunciado e por haver uma semelhança de sons entre os substantivos.

A análise do texto 8 (T8), também indica, pelos índices de pessoa, um afastamento do locutor. O uso dos pronomes pessoais “*eles*” e as desinências verbais “*caíram e continuaram*” (L.16-17) e tantas outras que aparecem no texto referenciam à 3ª pessoa. Entretanto, a responsabilidade enunciativa do locutor está presente mesmo que seja de forma limitada, relativizada pela atribuição do ponto de vista a outra fonte enunciativa, mas que é assumida pelo locutor enquanto responsável pela escolha de excertos dos discursos alheios.

Texto 8 – A azarada

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
<p>“uma mulher chamada L. estava viajando” (L.1-4) [...] “Todos caíram” (L.15-16) [...] “eles foram para” (L.21) [...] “todos eles foram” (L.24) [...] “que eles chegaram (L.33)”.</p>	<p>“Certo dia uma mulher” (L.1-2) [...] “Na viagem apareceu um carro” (L.10-11) [...] L. ficou uma semana em Pimenta-Bueno. Depois eles foram” (L.18-21) [...] “e quando chegaram em Cacoal” (L.25-26) [...] “No outro dia passou no jornal” (L.30-31) [...] “Na volta foi tudo bem (L.34-35)”.</p>	<p>[...] L. ficou uma semana em Pimenta-Bueno. Depois eles foram” (L.18-21) [...] “e quando chegaram em Cacoal”</p>

No T8, a referência espacial “*Pimenta-Bueno*” (L.5) e “*cacoal*” (L.22) também estão relacionadas à 3ª pessoa. Ademais, o uso de grupos nominais e os advérbios de tempo contribuíram para estabelecer uma continuidade na história.

Enfim, na análise do texto 9, também percebemos um distanciamento do autor em relação ao fato narrado, pelo uso dos pronomes pessoais “*ela*” e “*ele*”, grupos nominais “*L. e A.*” e verbos na terceira pessoa do plural “*foram*”, “*Chegaram*” e “*ficaram*”. Por outro lado, a escolha linguística quanto ao índice de pessoa não isenta o locutor da responsabilidade enunciativa. A responsabilidade do locutor sobressai marcada pelo uso de conectores, conforme expressam os dêiticos temporais “*então*” e “*Até*” e o dêitico espacial “*lá*” em que os marcadores denotam um envolvimento por parte do locutor com a história.

Texto 9 – Acidente

Índices de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
<p>“L. recebeu um telefonema de sua mãe A.” (L.1-3) [...] “foram junto com ela” (L.6-7) [...] “veio um carro e acertou ele em cheio” (L.10-11) [...] “mesmo assim foram para Pimenta bueno (L. 20-21)”.</p>	<p>“Certo dia Lucinete recebeu” (L.1-2) [...] “então foram junto com ela” (L.6-7) [...] “Até que na estrada” (L.9) [...] “no outro dia tinha que ir para Cacoal” (L.22-24) [...] “Chegaram dia 13 e dia 14 o avião caiu (L.27-29)”.</p>	<p>“para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá” (L.4-6) [...] “na estrada veio um caro” (L.9-10) [...] “mesmo assim foram para Pimenta bueno só que no outro dia tinha que ir para Cacoal (L.20-25)”.</p>

A análise desse item nos possibilitou a identificação dos dêiticos que apontaram para o locutor e seu interlocutor por meio da articulação da pessoa, tempo e espaço. Com isso, notamos que, embora não houvesse uma tomada de posição pelo uso da primeira pessoa em todos os textos, foi possível localizar a subjetividade marcada por outros recursos, visto que em todas as situações, o locutor assume-se responsável pelo seu dizer. Todo discurso tem um locutor responsável pela sua enunciação e os interlocutores deixam marcas da sua presença no discurso, marcas de suas atividades discursivas.

Na análise dos excertos, notamos que apenas dois textos fizeram uso da primeira pessoa (T1 e T2), nos demais casos houve um distanciamento por parte do locutor. Esse distanciamento revela que o locutor atribui ao alocutário a responsabilidade com a verdade dos fatos narrados. A responsabilidade, nesse caso, é com a verdade dos fatos e não com a enunciação, já que esta é indelegável. Assim, prosseguimos com nossa análise a fim de identificarmos outros elementos que apontam para o sujeito autor. A análise da deriva e dispersão de sentido, bem como, da retextualização e da polifonia justificam-se por considerarmos, a exemplo de Possenti (1986), que os dêiticos por si só não são suficientes para revelar o sujeito autor, já que existe uma infinidade de elementos que precisam ser considerados.

3.2 Deriva e dispersão de sentido: As constituições possíveis do sujeito

Nesta subdivisão, avaliamos nosso *corpus*, embasados por Tfouni (2012), para quem a ausência de autoria surge da impossibilidade de existir textualização por um processo que é primeiro de deriva e, depois, de dispersão. Esse processo é realizado linguisticamente de várias formas, primeiro através de “*shifters*” (processos dêiticos e anafóricos), depois, por mecanismo da nomeação. Como já avaliamos o uso dos dêiticos na seção anterior, nesta, buscamos identificar o uso dos mecanismos da nomeação como recurso de autoria. A autoria ocorre no momento em que a dispersão é controlada pelo produtor do texto. A função-autor é definida, então, por um processo de retroação ao já formulado mediante o controle da dispersão com o estabelecimento de uma continuidade de sentidos. A seguir observamos tais ocorrências nos excertos do T1:

(T.O.) “(*rindo*) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né...”

(T1) “*Hoje dia 01 de setembro de 2011 eu vou contar uma história que minha amiga T. contou no projeto que a professora Enilde Rocha Vieira (L.1-7)*”.

Inicialmente, observamos que a deriva e a dispersão de sentido, no excerto do T.O., se deu pela ocorrência de hesitações e marcas típicas da oralidade. Já no excerto do T1, identificamos a deriva e a dispersão de sentido pela supressão do verbo “desenvolveu”, no momento em que há o acréscimo de informações, como o desenvolvimento de um projeto “**T. contou no projeto que a professora Enilde Rocha Vieira (L.4-7)**”. Nesse caso, fica implícito o verbo que presumimos ser “desenvolveu”, por se tratar de um projeto. Assim, ocorre um movimento de dispersão que é imediatamente controlado, reestabelecendo a continuidade no intradiscurso. A partir desse momento, o locutor do T1 acrescenta, praticamente, todas as informações narradas no T.O sem perder o fio discursivo. Vejamos a seguir, um excerto do T3:

(T.O.) “(*rindo*) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né...”

(T3) “*Hoje dia primeiro de setembro minha colega contou uma história que aconteceu com seu tio, a mão, o avô e o pai. O nome deles são T., C. e A.*” (L.1-8)

Nesse excerto do T3, a dispersão e a deriva de sentido se deram pelo acréscimo de substantivos comuns (tio, mão, avô e pai) não enunciados no T.O. Na verdade, no excerto do texto oral, aparecem, inicialmente, os substantivos comuns “mãe”, “irmãos” e “ex-marido”. Mais a frente, no T3, esses substantivos comuns são substituídos por nomes próprios (T., C. e A.) que também não correspondem aos descritos no T.O.: “*o nome da minha mãe é N. (+) [...] é:: L. ...mais todo mundo chama ela de N. (*risos*) N. (+) aí meus irmãos é T. e T. e o:: ex-marido da minha mãe (*conversas*) se chamava C. (+)*”.

A deriva e a dispersão de sentido ainda se repetem no terceiro parágrafo do T3, quando o locutor utiliza o pronome pessoal “ela” contraído com a preposição “de”, resultando em “dela”, não correspondendo ao T.O., uma vez que o substantivo próprio citado anteriormente foi L.. Vejamos o excerto: “*A avó da minha colega ligou para L. para casa da avó **dela**, para passar o final de semana*” (T3, L.9-13). Nesse trecho, o antecedente de “dela” é o substantivo comum “avó” que se refere ao substantivo próprio “Lucinete”. Então, podemos dizer que “avó dela” seria a avó de L. e não mãe, conforme mencionado no T.O.: “*minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em **Pimenta**...*

*porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... ”. Há ainda a ocorrência da deriva e dispersão de sentido na inversão do nome próprio da cidade de “Pimenta” por “Pimenteiras”: “A avó A. morava na cidade de **Pimenteiras**” (T3, L.14-16).*

Outra manifestação da deriva e dispersão de sentido se deu em: *“no dia seguinte o avião que eles pegaram para voltar para casa caiu na floresta e todos morreram”* (T3, L.35-40), esse excerto, também não corresponde ao mencionado no T.O.: *“no outro dia eles tava a:ssistindo lá no no hospital (+) o jornal disse que o avião que eles foram pra:: (+) Cacoal / caiu (+) caiu...ai morreram as pessoas...só (rindo))”*.

Inicialmente, no primeiro parágrafo do T4, apresentado a seguir, o aluno consegue controlar a dispersão e manter uma coerência textual, usando os elementos de coesão adequadamente. As formas lexicais como as dêixis e anáforas foram empregadas de forma adequada no primeiro parágrafo. Como podemos observar, o locutor faz a concordância de *“chamada (L.1)”*, com função adjetiva, com o substantivo *menina* (L.1) de maneira correta, inclusive usa a vírgula como recurso de enumeração dos nomes próprios. O primeiro parágrafo do T4 apresenta linearidade e naturalidade de sentido, como se ali não existisse deriva possível e aquela fosse a única maneira de dizer.

Entretanto, no segundo parágrafo do T4, ocorre um forte movimento de dispersão, uma vez que falta a palavra e o produtor não consegue concluir a ideia, vejamos o excerto abaixo:

(T4) *“Eles iam para Pimenta Bueno e um carro bateu deu 4 capotadas”* (L.6-8).

Nesse caso, ocorreram a dispersão e a deriva porque faltaram elementos de coesão nas orações produzidas. Essas orações podem ser desmembradas da seguinte forma: *‘Eles iam para Pimenta Bueno’*; *‘Eles bateram o carro’* e *‘O carro capotou quatro vezes’* que poderiam ser estruturadas assim: *“Eles iam para Pimenta Bueno e bateram o carro que capotou quatro vezes”*. Mas, a partir de então, o sujeito produtor controla a dispersão e retoma o fio discursivo, reestabelecendo uma unidade aparente ao texto.

Da mesma forma o T5, também, apresenta a dispersão e a deriva por problemas com os elementos de coesão, bem como, com a estruturação sintática: *“quando a mãe dela tinha uns trinta e cinco anos ela mas o esmarido dela e os dois filhos a avó dela ligou falando para ela ir”* (T5, L.3-6). Nesse excerto, observamos que a repetição dos pronomes *“ela”* e *“dela”*, contração da preposição *“de”* mais o pronome *“ela”*, provocaram uma confusão linguística e não estão linguisticamente marcadas. Nesse caso, o uso de apostos especificativos poderia resolver o problema de nomeação. Entretanto, a oração: *“a avó dela*

ligou falando para ela ir” (L.6) poderia ser antecedida a: “*ela mas o esmarido dela e os dois filhos*” (L.4-5), já que no texto oral, “ela” é consequência da ida da família para a casa da avó. No entanto, a aluna conseguiu controlar a dispersão e a deriva e estruturou o texto até o final da narrativa, seguindo as orientações do T.O.

No T6, o sujeito discursivo procedeu de forma diferente das demais narrativas. Inicialmente, ele narra a história na terceira pessoa do singular e, em seguida, introduz o discurso direto com a fala da narradora do T.O. Mas, no segundo parágrafo, ocorreu também um forte movimento de dispersão e deriva de sentido que foi imediatamente controlado, reestabelecendo a unidade discursiva. Vejamos a ocorrência da deriva e dispersão no seguinte excerto: “*vou contar uma história que aconteceu com minha mãe meu padrasto e meus irmãos um minha vó chamou minha mãe para ir em pimenteras*” (T6, L.6-11). Nesse trecho, observamos a ocorrência da dispersão e deriva, primeiramente, pela supressão do grupo nominal, que presumimos ser, “*um dia*” depois do substantivo comum “*irmãos*”. Em seguida, ocorreu a dispersão também pela troca do nome da cidade de “*Pimenta*” por “*pimentera*” que foi corrigido nas linhas subsequente do T6. Na sequência, o T6, apesar de condensado, narrou a história sem ocorrência de dispersão e deriva de sentido.

Do mesmo modo, a ocorrência da dispersão e deriva de sentido ocorreu no T7 devido à troca dos nomes das cidades de “*Pimenta*” por “*Pimenteiras*”, conforme notamos no excerto a seguir: “*Certo dia A. chamou L. para ir em Pimenteiras*” (L.1-3). Ademais, não notamos tais ocorrências no T7 mediante um processo de escolha que marca a singularidade do sujeito e manifesta a sua subjetividade .

Já no T8, a manifestação da dispersão e deriva de sentido se deu na inserção de informação, que não corresponde ao enunciado no T.O.: “*ir depois pra Cacoal (+) pra fazer u:m tratamento lá que ela quebrou o nariz ((gesticulando))... aí minha mãe pegou (+) / no outro dia eles tava a:ssistindo lá no no hospital (+) o jornal disse que o avião que eles foram pra:: (+) Cacoal /*”, retextualizado no T8: “*Todos eles foram de avião e quando chegaram em Cacoal, foram para um hotel descansar*” (L.24-29). Nesse caso, houve a troca da informação “*ir para o hospital fazer um tratamento*” para “*ir para um hotel descansar*”. Assim, há uma mudança de nomeação do espaço que não está marcado linguisticamente. No parágrafo seguinte, há a dispersão e a deriva de sentido quando o sujeito discursivo suprime o substantivo “*avião*” no excerto: “*No outro dia passou no jornal que eles chegaram em cacoal caiu*” (T8, L.30-33). A falta do substantivo “*avião*” causa estranheza ao enunciado, uma vez que não há uma continuidade, uma sequência em que se possa atribuir um sentido. Se analisássemos o excerto separadamente, não seria possível

precisar que se referia à queda de um avião. Entretanto, na maior parte do texto, houve um controle da dispersão, efeito este característico da autoria.

Enfim, o T9 apresenta um forte movimento de dispersão, desencadeado pelo uso do pronome pessoal “ele” sem ancoragem, isto é, sem um referente preciso na cadeia linguística. Vejamos o excerto: “*Certo dia L. recebeu um telefonema de sua mãe A. para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá, então foram junto com ela C., T. e T. Até que na estrada veio um caro e acertou **ele** em cheio que deu 4 capotes*” (T9, L.1-12). O pronome “ele” ficou sem ancoragem, já que não se pode saber a que se refere. Temos nessa passagem o impedimento de um enlace, de uma amarração entre os significantes, talvez porque o sujeito do T9 entendeu que a oração subsequente “*que deu 4 capotes*” complementaria o sentido do pronome “ele”, uma vez que o verbo “capotar” só pode ser usado para carro ou avião. No restante do texto, não encontramos outras marcas de dispersão e deriva de sentido.

Nesta seção, analisamos a dispersão e a deriva de sentido e percebemos que a escrita vem marcada também pela falta, pela perda que, quando controladas, vigora a autoria. Nos excertos analisados, observamos que houve, em alguns momentos, tais ocorrências, mas que prevaleceu a autoria na maioria dos textos produzidos, já que a autoria se dá quando o autor consegue controlar a deriva e a dispersão de sentido e elabora um texto com uma continuidade de sentido. Em nossas análises, observamos que a ocorrência da deriva e dispersão de sentido não prejudicaram a lógica dos textos, inclusive, no T2, não localizamos nenhuma manifestação da deriva e dispersão de sentido. Então, dizemos que o que marca a autoria não é a dispersão ou a deriva, mas sim o seu controle.

3.3 Uma análise polifônica das narrativas

Iniciamos esta análise, enfocando a polifonia de Bakhtin (1997), definida como um conceito que nos leva a perceber que as palavras não são signos neutros, transparentes, mas que são afetadas pelos conflitos históricos e sociais que sofrem os sujeitos e, por isso, são impregnadas de suas vozes, seus valores e seus desejos. Nesse sentido, associamos o conceito de polifonia à heterogeneidade discursiva, uma vez a heterogeneidade mostrada apresenta manifestações linguísticas explícitas que são recuperáveis mediante uma diversidade de fontes de enunciação. Tais formas discursivas são assim descritas: discursos direto, indireto e indireto livre.

3.3.1 Heterogeneidade Discursiva - Discurso relatado (discurso direto, indireto e indireto livre)

O *discurso direto*, segundo Maingueneau (1993, p.85) “se caracteriza pela aparição de um segundo ‘locutor’ (L2) no enunciado atribuído a um primeiro ‘locutor’ (L1)”. Isso quer dizer que ele utiliza as próprias palavras do outro. De acordo com Maingueneau (1993), isso não significa que o *discurso direto* seja mais ou menos fiel que o *discurso indireto*, o que os diferem são as estratégias empregadas para relatar uma enunciação. Isso porque no *discurso indireto*, o locutor assume o papel de tradutor do discurso do outro.

Já, o *discurso indireto livre* segundo Maingueneau (1993, p.97) não permite conferir, com segurança, seu estatuto, visto que ele “está ligado à propriedade notável que possui de relatar alocuções fazendo ouvir *duas vozes* diferentes inextricavelmente misturadas, para retomar os termos de Bakhtin”. No *discurso indireto livre* fica difícil separar, no enunciado, as partes que dependem univocadamente de um ou de outro locutor. Como todo discurso é polifônico, nosso trabalho na análise, é ouvir as diferentes vozes do discurso. Para isso, iremos copiar os textos dos alunos como fins de facilitação de leitura e produção de sentido, já que entendemos o texto como uma unidade discursiva. Passemos, a seguir, a análise dessas ocorrências no T1:

Texto 1 – O azar e a sorte

Hoje dia 01 de setembro de 2011 eu vou contar uma história que minha amiga T. contou no projeto que a professora Enilde Rocha Vieira.

Esse fato aconteceu em 1992, e aconteceu em Vilhena, com os irmãos de T., T. e T., e com sua mãe e com o ex-marido de sua mãe.

Um dia A., vó de T., chamou sua mãe para almoçar em Pimenta Bueno.

L., mãe de T., foi de carro com seu ex-marido e os irmãos de T.

De repente um carro pega em cheio na família de T., seus dois irmãos foram jogados bem longe do carro.

E L. ficou no carro e seu ex-marido foi jogado para fora.

L. foi para Pimenta Bueno e depois pegou o avião e foi para Cacoal.

No hospital de Cacoal, L. viu no jornal o mesmo avião que ela foi, caiu no outro dia.

Mas o que importa é que ninguém morreu (D. L.).

Esse texto ilustra a polifonia existente em produções de alunos em uma dada formação discursiva. No T1, encontramos o fenômeno da imitação¹¹ como marca da heterogeneidade mostrada que assume um valor da *captação*. Isto é, a imitação na narrativa do T1 corresponde com a estrutura do T.O. Nesse caso, o autor recorre à *reformulação*¹², visto que o locutor utilizou marcas introdutórias do discurso reportado: “*eu vou contar uma história que **minha amiga** contou*” (T1, L.2-4). Assim, introduz-se um segundo locutor (L2), ou seja, outra voz que representa a voz da narradora do T.O e, com isso, exime o locutor (L1) da responsabilidade sobre o fato. É claro que essa responsabilidade aqui mencionada se refere à veracidade dos fatos e não à enunciação. Para Maingueneau (1993, p.86) “Aí reside toda ambiguidade do distanciamento: o locutor citado aparece, ao mesmo tempo como o não-eu, [...] e como a ‘autoridade’ que protege a asserção. Pode-se dizer que ‘o enunciado’ é verdade porque não sou eu que digo” (grifos do autor).

A partir do segundo parágrafo do T1, o locutor (L1) usa nomes próprios, bem como pronomes de segunda pessoa “*esse*”, “*sua*”, “*seu*”, dando enfoque sobre o locutor (L2). Desse modo, o T1 utilizou o *discurso indireto*, a fim de atribuir responsabilidades ao (L2) sobre o enunciado. Da mesma forma procedeu o locutor do T2, vejamos o texto seguir:

Texto 2 – A sorte

Hoje dia 01 de setembro de 2011 minha colega contou uma história que aconteceu em, 1992 com sua mãe L. e o padrasto dela o C. e os dois irmãos T. e T.

A mãe da L. a Dona A. chamou para ir almoçar lá na cidade de Pimenta Bueno, quando eles estavam indo aconteceu um acidente os irmãos dela foram lançados 4 metros e o padrasto também a mãe dela quebrou o nariz e foi transferida para Cacual de avião quando ela chegou lá a família estava esperando, 1 dia depois eles ficaram sabendo que o avião tinha caído mas ela não estava dentro (P.).

O T2, à sua maneira, também utilizou o fenômeno da imitação como marca da heterogeneidade mostrada. Nele também encontramos um valor da *captação*, já que a narrativa do T2 imita a estrutura do T.O. Assim, o autor recorre à *reformulação*, ao fazer uso de marcas introdutórias do discurso reportado: “*minha colega contou uma história*” (T2, L.2-3). Nesse caso, a oração, mencionada no excerto, introduz o segundo locutor (L2) a quem se atribui responsabilidade pelo fato e exime o (L1) de quaisquer compromissos com a

¹¹ A imitação mantém uma distância entre duas fontes de enunciação e se divide em captação e subversão (Maingueneau, 1993, p.102).

¹² Esse termo é empregado por Boch & Grossmann (2002) com valor do discurso indireto, mas com marcas introdutórias do discurso reportado.

verdade, ocorrendo uma interação entre as vozes. Entretanto a manifestação do segundo locutor (L2) aparece, mais precisamente no primeiro parágrafo, que funcionou como parágrafo introdutório.

O T2 apresenta um foco narrativo em terceira pessoa com predominância do *discurso indireto*. Assim, se compararmos o T2 com a narrativa do T1, notamos o contraste entre as diferentes formas de narrar a mesma história, o que marca a subjetividade na linguagem, conforme Possenti (1986).

A seguir, analisamos o T3, a fim de localizarmos as vozes que interagem no discurso:

Texto 3 – O carro

Hoje dia 01 de setembro minha colega contou uma história que aconteceu com seu tio, a mãe, o avô e o pai.

O nome deles são T., Cheico e Aparecido.

A avó da minha colega ligou para L. ir para casa da avó dela, para passar o final de semana.

A avó A. morava na cidade de Pimenteiras.

Quando eles estavam indo um carro estava desgovernado e bateu no carro de L.

O irmão da minha colega voou para o asfalto, o padras também caiu no asfalto e a irmã voou dois metros longe.

L. teve que ir para Cacoal porque quebrou o nariz e a bacia, e os outros tiveram ferimentos leves.

No dia seguinte o avião que eles pegaram para voltar para casa caiu na floresta e todos morreram.

Os bombeiros tiveram dificuldade em encontrar o avião na floresta.

Todos foram enterrados em Cacoal (L. F.).

O T3 também se apresenta como uma imitação, mas com um valor da *subversão*, visto que existe uma desqualificação da estrutura narrativa. Em várias ocorrências do T3, notamos uma infidelidade à narrativa oral. No primeiro parágrafo, existe a inserção de substantivos comuns que não correspondem com a narrativa oral: “*aconteceu com seu tio, a mãe, o avô e o pai*” (T3, L.4-5), na sequência, esses substantivos comuns são substituídos por nomes próprios, mas ocorre também infidelidade em comparação ao T.O. Tais ocorrências já foram explicadas em análises anteriores (3.3.2).

No T3, encontramos marcas do *discurso indireto*, isto é, quando o locutor assume um papel de tradutor do discurso do outro. Entretanto, ocorre a *reformulação*, já que o locutor

utiliza marcas do discurso reportado: “*Hoje dia 01 de setembro minha colega contou uma história*” (T3, L.1-3). Dessa forma, o locutor (L1) introduz a voz do locutor (L2), também para se eximir do compromisso com a verdade. Diferentemente do T2, o uso do pronome de segunda pessoa, com enfoque no locutor (L2), se deu em diversos pontos da narrativa, além da descrita: “*A avó da minha colega*” (T3, L.9-10), “*O irmão da minha colega*” (T3, L.22-23).

Localizamos no T3 marcas de outras vozes: “*A avó da minha colega ligou para L. ir para casa da avó dela, para passar o final de semana*” (T3, L.9-13). Nesse caso, encontramos o discurso familiar. Um discurso muito difundido e que propaga a união da família aos finais de semana. É interessante ressaltar que no T.O. não foi enunciada essa informação, apenas que a família deveria ir almoçar em Pimenta Bueno. Passar o final de semana já se configura como uma inferência por parte do locutor (L1) que introduz a voz do locutor (L3), uma voz que é social.

Outra voz que identificamos, ainda no T3, é a voz que circula nas mídias sobre a violência no trânsito: “*Quando eles estavam indo um carro estava **desgovernado** e bateu no carro de L.*” (T3, L.17-21). No T.O., o locutor (L2) fala de um acidente que a família sofreu, mas não especifica as causas. Já no T3, o locutor (L1) introduz outra voz (L4) que atribui uma causa ao acidente, discurso que é recorrente nas mídias sobre a causa da maioria dos acidentes de trânsito (carros desgovernados).

No parágrafo seguinte, o locutor (L1) narra o acidente de avião, no entanto, mais uma vez é recorrente o discurso midiático: “*No dia seguinte o avião que eles pegaram para voltar para casa caiu na floresta e todos morreram*” (T3, L.35-40), “*Os bombeiros tiveram dificuldade em encontrar o avião na floresta*” (T3, L.41-44). O locutor (L2) do T.O. descreve a queda do avião após deixar a família em Cacoal, entretanto, isso não ficou claro no T3. Assim, introduz-se outro locutor (L4) que também é resultado das notícias veiculantes na mídia sobre acidentes de avião que caem, geralmente, nas florestas ou no mar. Essa informação também não foi enunciada pelo locutor (L2). A seguir, apresentamos o T4, a fim de analisar as vozes que perpassam os discursos:

Texto 4 – O acidente

<p>Hoje dia primeiro de setembro uma menina chamada T. contou uma estória envolvendo sua mãe L., seus irmãos T. e Th.</p>

Eles iam para Pimenta Bueno e um carro bateu deu 4 capotadas T. vóou 4 metros e T. ficou no asfalto e L. foi para cacoal e depois de avião para uma outra cidade e daí ela chegou e no outro dia o avião caio (G. P.).

Nesse texto, o aluno inicia a narrativa com marcas do discurso reportado: “*uma menina chamada T. contou uma estória*” (T4, L.2-3) e assim introduz outro locutor (L2) que representa a voz da narradora do T.O. A *reformulação*, nesse texto, ocorreu mediante o uso do substantivo próprio (Thuyane) e dos pronomes possessivos “*sua*” e “*seus*” a quem se atribui responsabilidade sobre a narrativa. Essa ocorrência pode ser percebida no primeiro parágrafo, visto que o foco narrativo está em terceira pessoa, com predomínio do *discurso indireto*. Assim, à medida que o locutor usa as formas marcadas da heterogeneidade, mantém distância do outro, demonstrando que o outro não está em toda parte. Também identificamos no T4, a *captação* como fenômeno da heterogeneidade mostrada que incide sobre a narrativa oral. A análise seguinte do T5 demonstra semelhança com o T4, vejamos:

Texto 5 – O carro

Certo dia uma aluna foi contar a história que quando a mãe dela tinha uns trinta e cinco anos ela mas o esmarido dela e os dois filho a avó dela ligou falando para ela ir para pimenta e no outro dia ela foi. Quando eles estavam chegando o soferam um acidente a mãe ficou dentro do carro o filho vuou três metros o filho parou no asfalto e o es foi parar no asfalto a mãe dela quebrou o nariz e foi para cacoal arumar (Y.).

No primeiro parágrafo do T5 localizamos também marcas do discurso reportado: “*uma aluna foi contar a história*” (T5, L.1-2) como recurso da *reformulação*. Nesse caso, a introdução do locutor (L2) se dá pelo uso do substantivo comum “*aluna*” que assume a responsabilidade pela narrativa. A heterogeneidade mostrada também é esboçada pelo fenômeno da *captação*, visto que coincide com o T.O. Predomina também o foco narrativo em terceira pessoa, quando o locutor (L1) mantém distância do locutor (L2).

No T6, a seguir, há um fenômeno interessante, visto que mesclam os discursos direto e indireto:

Texto 6 – O acidente

No dia 01/09/2011 a professora pediu para T. conta uma historia e então começou

- Oi meu nome é T. e vou contar uma história que aconteceu com minha mãe meu padrasto e meus irmãos um minha vó chamou minha mãe para ir em pimenteras
Quando eles tava indo Batero o carro. Eles fora para pimenta, voltaro de avião no outro dia o avião caíu (A.).

No texto 6 há uma interação de vozes no primeiro parágrafo, no qual percebemos a voz do locutor (L1) que se reporta ao locutor (L2) para lhe passar a palavra: “*No dia 01/09/2001 a professora pediu para T. conta uma história e então começou*” (T6, L.1-4).

Segundo Maingueneau (1993), o *discurso indireto livre* se localiza justamente nos deslocamentos, assim institui uma fronteira entre o discurso citado e o discurso que cita. No parágrafo seguinte, é possível identificar um segmento do texto como extraído de uma fonte externa a fim de atribuir-lhe autonomia enunciativa. O locutor (L1) introduz o locutor (L2), mediante o uso do travessão depois do verbo “*começou*”, que funciona como um verbo dicendi. Por esta razão, os verbos, do segundo parágrafo, estão na primeira pessoa do singular, marcando a voz do locutor (L2). Com essa atitude, o locutor (L1) se exime de quaisquer responsabilidades sobre a veracidade dos fatos narrados. O T6 utilizou o fenômeno da imitação como marca da heterogeneidade mostrada, mais precisamente, a captação, já que foi fiel à narrativa oral. No T7, há destaque para o discurso indireto:

Texto 7 – O avião

Certo dia A. chamou L. para ir em Pimenteras. Quando elas estavam na estrada bateram o carro e L. teve que ir em Cacoal de avião. No outro dia quando ela tinha chegado o avião caiu (B).

O T7 é apresentado com ausência do desenvolvimento temático do dizer do outro, isto é, não se pode identificar, mediante marcas linguísticas, outra voz no discurso. Ou seja, não identificamos os pronomes pessoais *eu/tu* no decorrer da narrativa. O T7 é marcado pelo uso do *discurso indireto*. Nesse caso, a presença do locutor (L1) está no fato de ser ele a origem da enunciação que participa enquanto lhe cabem as escolhas e estratégias discursivas. No T7, encontramos o fenômeno da heterogeneidade mostrada na terceira linha do texto: “*chamou L. para ir em Pimenteras*” (T7, L.2-3) com valor da *subversão*, isso porque o nome da cidade mencionado pelo locutor (L1) não corresponde ao mencionado no T.O. Após essa ocorrência, o T7 adquire valor da *captação*, visto que suas informações são fidedignas ao T.O. A seguir apresentamos o T8, a fim de investigar as vozes que aparecem nos discursos.

Texto 8 – A azarada

Certo dia uma mulher chamada L. estava viajando para Pimenta – Bueno com mais três pessoas no carro T., T.e C.

Na viagem apareceu um carro, o motorista estava bêbado e bateu no carro de L. Todos caíram e continuaram a viagem.

L. ficou uma semana em Pimenta-Bueno. Depois eles foram para cacoal fazer uma cirurgia no nariz.

Todos eles foram de avião e quando chegaram em cacoal, foram para um hotel descansar.

No outro dia passou no jornal que eles chegaram em cacoal caiu.

Na volta foi tudo bem (A. R.).

Da mesma forma que o T7, o T8, também é marcado pelo *discurso indireto*. Tal atitude caracteriza a responsabilidade enunciativa do locutor (L1) por não delegar responsabilidade a outro locutor: “*Certo dia uma mulher chamada L estava viajando*” (T8, L.1-4). Nesse caso, a narrativa está em terceira pessoa. Entretanto, no segundo parágrafo do T8, encontramos uma voz condizente com as notícias sobre as causas de mortes por acidentes de carro que veiculam nos meios midiáticos: “*Na viagem apareceu um carro, o motorista estava bêbado e bateu no carro de L.*” (T8, L.10-15). A informação de que o homem estava bêbado, e por isso causou o acidente, representa a voz de outro locutor (L3), isto é, a voz da mídia que simboliza a voz de uma sociedade que reconhece o problema causado pelo alcoolismo. Essa informação, não foi mencionada no T.O. o que caracteriza uma *subversão* como marca da heterogeneidade mostrada. A seguir, analisamos o último texto de nosso *corpus*.

Texto 9 – Acidente

Certo dia L. recebeu um telefonema de sua mãe A. para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá, então foram junto com ela C., T. e T.

Até que na estrada veio um caro e acertou ele em cheio que deu 4 capotes, T. rolou 4 metros T. e C. ficaram na estrada e L. quebrou

E veio ambulancia policia e um monte de coisa.

Mesmo assim foram para pimenta bueno só que no outro dia tinha que ir para cacoal para cuidar do nariz e foram de avião.

Chegaram dia 13 e dia 14 o avião caiu e morrerão todas as pessoas (J. C.).

No T9 encontramos ausência de marcas introdutórias do discurso reportado. Assim, o locutor (L1) assume total responsabilidade pelo que diz, com um foco narrativo centrado na

terceira pessoa. O predomínio do *discurso indireto* marca uma teatralização na escrita, visto que o locutor (L1) assume um papel de tradutor do discurso do outro. O fenômeno da *captação*, também se fez presente nesse caso, já que a imitação incide sobre o T.O. É assim, então, a partir da relação interdiscursiva que todo discurso se constrói. As formações discursivas representam o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito.

Para Maingueneau (1993) toda concepção retórica da citação é inadequada quando se trata de formações discursivas. Isso porque, segundo o autor, “o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado etc. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação” (Maingueneau, 1993, p.86).

A análise desse tópico nos permitiu identificar o cruzamento de vozes nos textos produzidos, mesmo em se tratando de uma retextualização, ou seja, a passagem de um discurso oral para um discurso escrito. Em alguns textos, identificamos a interação de vozes dos interlocutores, bem como, de alguns aparelhos ideológicos do estado como a família, o sistema de informação, propagado pelos meios midiáticos e pela escola. No que se refere à escola, ficou latente a preocupação dos alunos em produzir um texto que atenda aos requisitos exigidos pela norma culta da língua.

3. 4 Retextualização: Autoria na passagem do oral para o escrito

Iniciamos esta análise enfocando alguns dos fenômenos propostos por Marcuschi (2010) na passagem do texto oral para o escrito. Decidimos considerar como operações fundamentais no processo de retextualização dos alunos a *eliminação*, a *substituição*, o *acréscimo* e a *reordenação*. Isso porque entendemos que estas são suficientes para a investigação aqui proposta.

Por esse viés, entendemos que a linguagem é uma atividade constitutiva por um processo de internalização do que nos é exterior e que nos permite constituir em sujeitos de linguagem. A língua, então, é vista como um conjunto de recursos expressivos, não fechados, mas sempre em constituição.

Nosso *corpus* é constituído por uma narrativa oral e nove retextualizações que foram devidamente enumeradas para facilitar a identificação. Entretanto, tomamos para análise nesta secção, a introdução da narrativa oral, bem como os primeiros parágrafos retextualizados, já que não disponibilizamos de muito tempo para abordar o texto como um todo.

Inicialmente, observamos que, os textos em análise, tiveram como ponto de partida uma mesma narrativa, contada em sala de aula por uma aluna. Entretanto, logo pelos títulos dos textos é possível notar as marcas da subjetividade. Primeiramente, podemos mencionar a escolha pelos títulos. Dos nove textos escolhidos para análise, T4 e T6 que trazem como título “O acidente”; T3 e T5, “O carro”; os demais textos são denominados respectivamente de: “O azar e a sorte” (T1), “A sorte” (T2), “O avião” (T7), “A azarada” (T8) e “Acidente” (T9), o que nos remete a tese de Possenti (1986) segundo a qual toda manifestação do sujeito na linguagem marca a sua subjetividade.

3. 4.1. Eliminação

A primeira operação refere-se à eliminação e ocorre como procedimento imediato e geralmente intuitivo. Vejamos os excertos do texto oral e dos T1 e T2:

Texto 1 – O azar e a sorte / **Texto 2** – A sorte

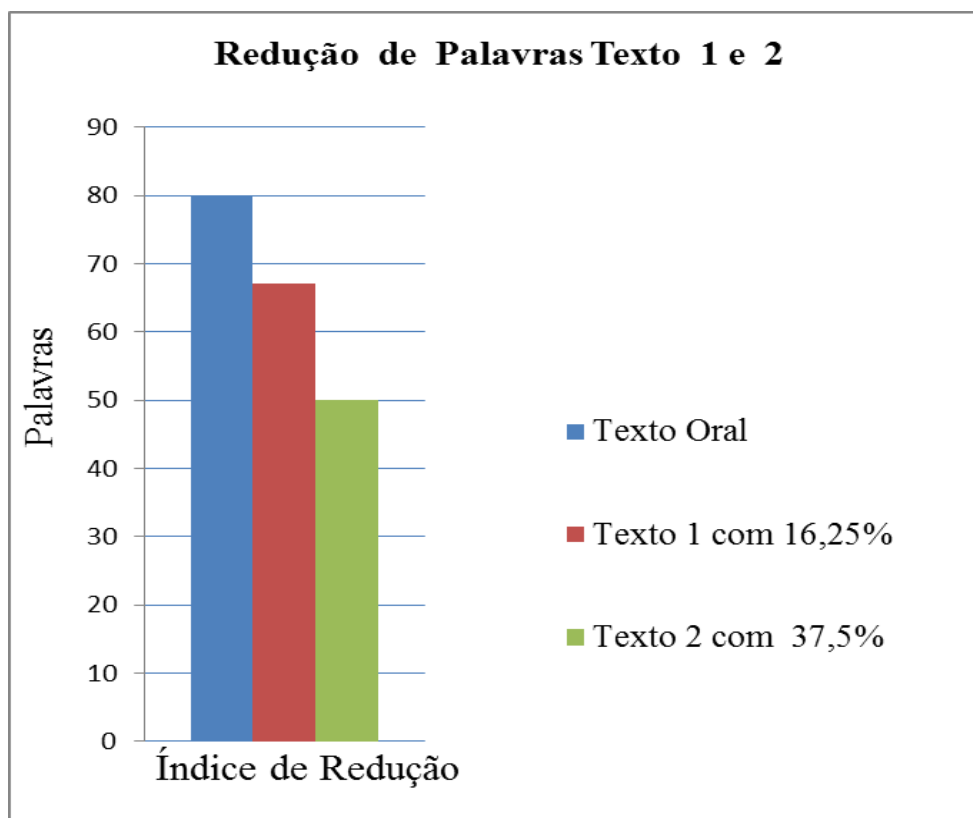
Narrativa Oral Aluna do 5º ano.	Retextualização	
	Texto 1 Aluno do 5º ano.	Texto 2 Aluno do 5º ano.
A1: ((rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)	“Hoje dia 01 de setembro de 2011 eu vou contar uma história que minha amiga T. contou no projeto que a professora Enilde Rocha Vieira (L.1-7)”. “Esse fato aconteceu em 1992, e aconteceu em Vilhena, com os irmãos de T., T. e T., e com sua mãe e com o ex-marido de sua mãe (L.8-14)”. “Um dia A., vó de T., chamou sua mãe para almoçar em Pimenta Bueno (L.15-18)”.	“Hoje dia 01 de setembro de 2011 minha colega contou uma história que aconteceu em, 1992 com sua mãe L. e o padrasto dela o C. e os dois irmãos T. e T. (L.1-8)”. “A mãe da L. a Dona A. chamou para ir almoçar lá na cidade de Pimenta Bueno, (L.9-13)”.

Nos excertos dos textos 1 e 2, percebemos a eliminação de marcas estritamente interacionais como hesitações e partes de palavras como:

- a) elementos produzidos tipicamente na fala tais como marcadores conversacionais “*pra*”, “*ai*”, “*né*”;
- b) segmentos de palavras iniciadas e não concluídas como “*minha mãe foi*”, “*porque*”;
- c) sobreposições e partes transcritas como duvidosas “*minha mãe foi*”.

Essas supressões produziram uma redução no número de palavras dos textos. Logo, foi possível notar, nos parágrafos mencionados dos textos 1 e 2, uma mudança significativa no material fônico do texto falado. Conforme Marcuschi (2010), essas eliminações também têm relação com a manipulação da transcrição, conforme observamos o gráfico a seguir:

Gráfico 1



Fonte: A pesquisadora.

Outra mudança significativa foi a eliminação de redundâncias, repetições e autocorreções. Nos excertos dos textos 1 e 2, essas eliminações foram bastante acentuadas, visto que acarretaram na condensação do texto. Entretanto, observamos que a redução poderia ter sido maior se não fosse pelo acréscimo de informações extras nos textos, como os nomes dos personagens e a localização do tempo e do espaço.

Dessa forma, notamos que as repetições são típicas da oralidade e incluem tanto itens lexicais quanto sintagmas, orações ou mesmo estruturas que geram construções paralelas em

grande quantidade, como podemos observar nos excertos a seguir: “*minha mãe foi*”, “*porque*”, “*ficar aqui com a gente...*”, “*aí aí minha mãe foi né / (+)*”.

As eliminações têm como objetivo a retirada de elementos tidos como desnecessários para a produção escrita. A seguir localizamos essas supressões também nos textos 4 e 5.

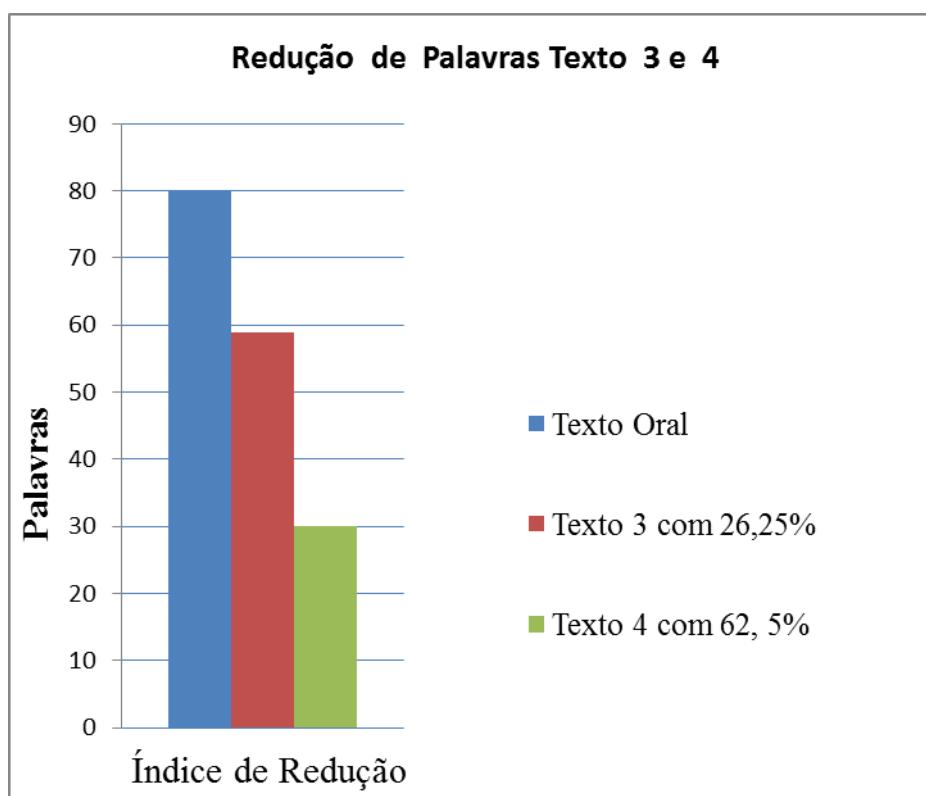
Texto 3 – O carro / Texto 4 – O acidente

Narrativa Oral Aluna do 5º ano do E.F.	Retextualização	
	Texto 3 Aluno do 5º ano.	Texto 4 Aluno do 5º ano.
A1: ((rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)	“Hoje dia 01 de setembro minha colega contou uma história que aconteceu com seu tio, a mãe, o avô e o pai (L.1-5)”. “O nome deles são T., C. e A.” (L.6-8). “A avó da minha colega ligou para L. ir para a casa da avó dela, para passar o final de semana (L.9-13)”. “A avó A. morava na cidade de Pimenteiras (L.14-16)”.	“Hoje dia primeiro de setembro uma menina chamada T. contou uma história envolvendo sua mãe L., seus irmãos T. e T.” (L.1-6). “Eles iam para Pimenta Bueno e um carro bateu (L.06-07)”.

No T3, “O carro”, também, observamos a eliminação de marcas da oralidade tais como os marcadores conversacionais “*pra*”, “*né*”, “*aí*”; a supressão de segmentos de palavras iniciadas e não concluídas como: “*minha mãe foi*”, “*porque*” e a exclusão de algumas palavras transcritas como duvidosas “*minha mãe foi*”. Contudo, essas eliminações não foram maiores porque houve um acréscimo de informações extras no T3 que serão mais detalhadas quando abordarmos sobre os acréscimos. Devido às eliminações, o T3 apresentou uma redução de 26,25% no número de palavras do excerto analisado.

Por outro lado, no T4, esse procedimento de eliminação foi mais acentuado. Na verdade, o produtor do T4 suprimiu a informação que precede ao acontecimento do fato (o acidente), isto é, o telefonema da avó da narradora convidando sua mãe L. para passear em Pimenta Bueno. O produtor do T4 eliminou os marcadores conversacionais, bem como o antecedente do acidente, sem se ater a nenhum pormenor. As supressões desses conjuntos de operações são responsáveis por uma redução de 62,5% do material fônico do excerto analisados no T4.

Gráfico 2



Fonte: A pesquisadora.

A seguir, avaliamos o procedimento da eliminação nos excertos dos textos 5 e 6, também retextualizados a partir do texto oral (A1).

Texto 5 – O carro / Texto 6 – O acidente

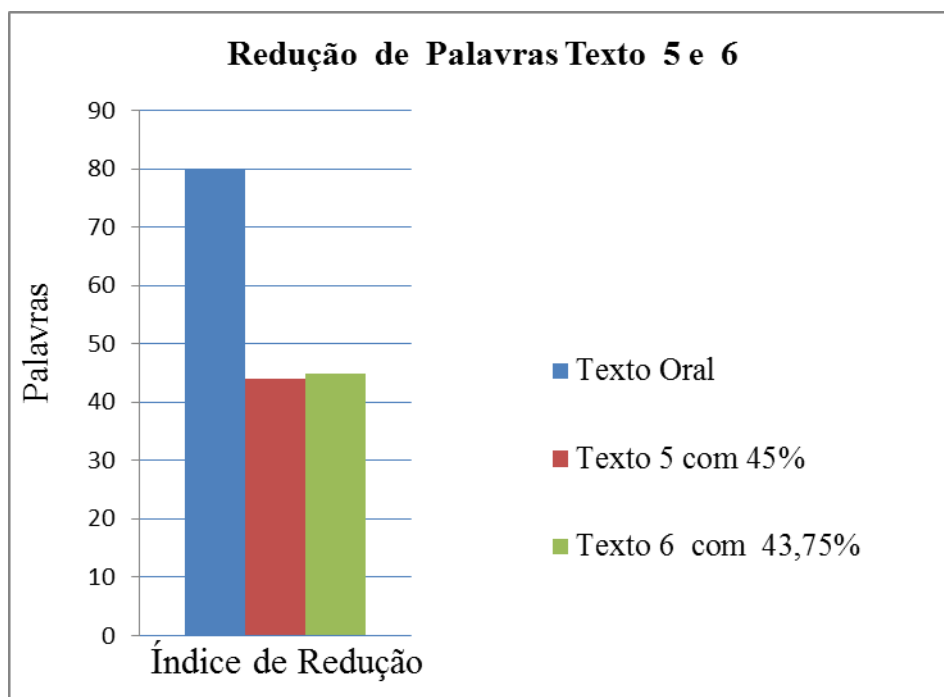
Narrativa Oral Aluna (A1) do 5º ano do E.F.	Retextualização	
	Texto 5 Aluna do 5º ano.	Texto 6 Aluno do 5º ano.
A1: ((rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu	“Certo dia uma aluna foi contar a história que quando a mãe dela	“No dia 01/09/2011 a professora pediu para T.

vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)	tinha uns trinta e cinco anos ela mas o esmarido dela e os dois filho a avó dela ligou falando para ela ir para pimenta e no outro dia ela foi (L.1-8)".	conta uma história e então começou" (L.1-4). “- Oi meu nome é T. e vou contar uma história que aconteceu com minha mãe meu padastro e meus irmãos um minha vó chamou minha mãe para ir em pimenteras (L.5-11)".
--	--	--

No excerto, retirado do T5, ocorreu a eliminação de marcas características da fala, dentre elas os marcadores conversacionais “*pra*”, “*né*”, “*ai*”, as palavras iniciadas e não concluídas “*minha mãe foi*”, “*porque*” e a sobreposição de palavras “*minha mãe foi*”, bem como a data em que ocorreu o fato, retextualizado pela maioria dos textos. Ao iniciar a história com a expressão “*Certo dia*”, a aluna, transmite uma ideia vaga dos acontecimentos, tendo em vista que não especifica a data. Essas eliminações, ocorridas no T5, somam cerca de 45% no material fônico dos excertos analisados em relação ao texto falado.

Já o T6, fez uma breve introdução, situando o leitor (L.1-4) e a partir de então narrou os fatos em primeira pessoa, introduzindo o discurso direto. No excerto do T6, destacamos fundamentalmente o procedimento de eliminação dos marcadores conversacionais “*pra*”, “*né*”, “*ai*”, das repetições “*minha mãe foi*” e do dêitico “*aqui*” se referindo ao lugar. As supressões ocorridas no T6 chegam a quase 44% de redução no número de palavras nos excertos analisados. Apesar das alterações, não houve comprometimento do teor do conteúdo enunciado. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 3



Fonte: A pesquisadora.

Por fim, avaliamos a eliminação nos textos 7, 8 e 9 conforme os excertos a seguir:

Texto 7 – O avião / **Texto 8** – A azarada / **Texto 9** – Acidente

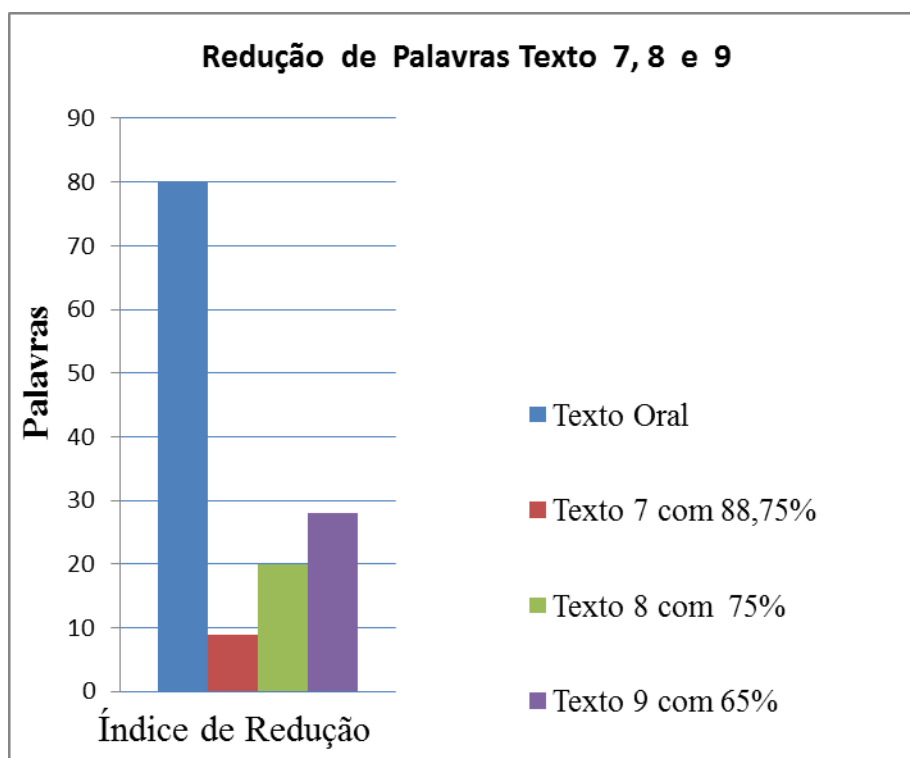
Narrativa Oral Aluna (A1) do 5º ano do E.F.	Retextualização		
	Texto 7 Aluna do 5º ano.	Texto 8 Aluna do 5º ano.	Texto 9 Aluno do 5º ano.
A1: ((rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)	“Certo dia A. chamou L. para ir em Pimenteras” (L.1-3).	“Certo dia uma mulher chamada L. estava viajado para Pimenta-Bueno com mais três pessoas no carro T., T. e C.” (L.1-9).	“Certo dia L. recebeu um telefonema de sua mãe A. para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá, então foram junto com ela C., T. e T.” (L.1-11).

O T7 tem como título “O avião” e todo o enfoque está nesse substantivo, por isso, o texto é bastante condensado, perfazendo um total de dez linhas. Devido a essa condensação, muitas informações foram suprimidas dentre elas a data em que foi narrado o fato. Em T7 evidenciamos também a eliminação dos marcadores conversacionais “*pra*”, “*né*”, “*ai*”, das repetições “*minha mãe foi*” e do dêitico “*aqui*”. As eliminações e a condensação do texto somaram cerca de 88,75% do material fônico em relação ao texto falado no que se refere à parte introdutória aqui analisada.

Do mesmo modo, o T8 também apresentou supressão de informações, mais especificamente no que se refere à data de narração dos fatos. Identificamos também as eliminações dos marcadores conversacionais, dêiticos e elementos produzidos tipicamente na fala. O índice de redução de palavras no T8 foi de 75% no excerto analisado.

Finalmente em T9, destacamos fundamentalmente a eliminação dos marcadores conversacionais e demais elementos produzidos tipicamente na fala “*pra*”, “*né*”, “*ai*”; palavras iniciadas e não concluídas “*minha mãe foi*” e a substituição do dêitico “*aqui*” por “*lá*” para se referir à cidade de Pimenta Bueno. As eliminações, reduções e supressões foram responsáveis pela condensação geral do texto, perfazendo um total de 65% do material fônico do excerto analisado em relação ao texto oral, conforme podemos perceber no gráfico abaixo.

Gráfico 4



Fonte: A pesquisadora.

Retomando o propósito inicial deste tópico e, fundamentados nos dados dos gráficos, em relação ao índice de redução, ressaltamos que as retextualizações apresentaram uma redução média de 51% (incluindo artigos, preposições, marcadores conversacionais, dêiticos etc.) no material fônico se comparado ao texto oral. É possível perceber que, tais elementos, demonstram um indício de que as escolhas linguísticas marcam a subjetividade do sujeito na linguagem que se posiciona, cada qual, a sua maneira em uma produção textual.

3.4.2 Substituição

Neste subitem, analisamos a substituição nas retextualizações. Segundo Marcuschi (2010), sua realização não ocorre de maneira automática. A substituição exige um domínio maior da escrita e das estratégias de organização lógica do raciocínio com forte influência do processo cognitivo. Neste grupo, é recorrente a substituição dos marcadores conversacionais da fala por outros usuais na escrita. Na análise, notamos que grande parte da substituição teve o propósito de proporcionar *clareza* e *concisão* ao texto. Vejamos tais ocorrências nos excertos, retirados dos textos 1 e 2:

Texto 1 – O azar e a sorte / **Texto 2** – A sorte

Narrativa Oral Aluna do 5º ano do E.F.	Retextualização	
	Texto 1 Aluno do 5º ano.	Texto 2 Aluno do 5º ano.
A1: ((rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)	“Hoje dia 01 de setembro de 2011 eu vou contar uma história que minha amiga T. contou no projeto que a professora Enilde Rocha Vieira” (L.1-7). “Esse fato aconteceu em 1992, e aconteceu em Vilhena, com os irmãos de T., T. e T., e com sua mãe e com o ex-marido de sua mãe” (L.8-14). “Um dia A, vó de T., chamou sua mãe para almoçar em Pimenta Bueno (L.15-18)”.	“Hoje dia 01 de setembro de 2011 minha colega contou uma história que aconteceu em, 1992 com sua mãe L. e o padrasto dela o C. e os dois irmãos T. e T.” (L.1-8). “A mãe da L. a Dona A. chamou para ir almoçar lá na cidade de Pimenta Bueno” (L.9-13).

Inicialmente, observamos que houve uma inversão da ordem de narrar. O produtor do T1 assumiu a posição de locutor e narrou os fatos em 1ª pessoa. Nesse sentido, ele substituiu “eu” (T.) do texto oral, posicionando-a como seu interlocutor: “*meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história (T.O)*” por “*Hoje dia 01 de setembro de 2011 eu vou contar uma história que minha amiga T. contou no projeto (T1, L.1-5)*” voz do locutor.

Outra observação importante é em relação à substituição de substantivos comuns, adjuntos adverbiais e pronomes possessivos por substantivos próprios, como podemos perceber nos seguintes excertos: “*meus irmãos*” (T.O) foram substituídos por “*T e T.*” (T1). Na sequência, a expressão “*minha vó*” (T.O) foi substituído por “*A.*” (T1); “*vem pra aqui*”, “*aqui em Pimenta*”, “*almoçar aqui*”, “*ficar aqui*” (T.O) foram substituídos por “*Pimenta Bueno*” (T1) e o pronome possessivo de primeira pessoa “*minha mãe*” (T.O) foi substituído por “*sua mãe*” (T1) de segunda pessoa, tendo em vista a posição do locutor. Além dessas, outras substituições aconteceram na retextualização do T1, dentre elas as eliminações de marcas da oralidade e itens lexicais, bem como a *reordenação* informacional e sintática.

Estratégia semelhante foi utilizada no T2, mas o enfoque está no alocutário, já que o locutor não se insere diretamente na narração dos fatos, a não ser mediante o uso do pronome possessivo em primeira pessoa “*minha colega*” (T1). Nos excertos seguintes, as substituições foram semelhantes ao T1; “*minha mãe*” (T.O) foi substituída por “*sua mãe L.*” (T2); “*meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe*” (T.O) foi transformado em “*padrasto dela o C. e os dois irmãos T. e T.*” (L.5-8); “*minha vó*” (T.O) resultou em “*A mãe da L. a Dona A.*”. Ainda no T2, a substituição do excerto “*ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com*” (T.O) substituiu por “*chamou para ir almoçar lá na cidade de Pimenta Bueno,*” (T2), a substituição do verbo “*ligou*” (T.O) por “*chamou*” (T1). Entre as demais operações utilizadas no processo de retextualização do T2, identificamos a *reordenação* sintática e a eliminação de itens tipicamente da fala. Segundo Marcuschi (2010), o processo de substituição visa a uma maior formalidade e dependem da compreensão do texto, nesse caso, o oral.

A seguir, nos excertos retirados dos T3 e T4, observamos também a ocorrência da substituição.

Texto 3 – O carro / Texto 4 – O acidente

Narrativa Oral aluna do 5º ano do E.F.	Retextualização	
	Texto 3 – aluno do 5º ano.	Texto 4 – aluno do 5º ano.
A1: ((rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)	<p>“Hoje dia 01 de setembro minha colega contou uma história que aconteceu com seu tio, a mãe, o avô e o pai (L.1-5)”.</p> <p>“O nome deles são T., C. e A.” (L.6-8).</p> <p>“A avó da minha colega ligou para L. ir para a casa da avó dela, para passar o final de semana” (L.9-13).</p> <p>“A avó Aparecida morava na cidade de Pimenteiras” (L.14-16).</p>	<p>“Hoje dia primeiro de setembro uma menina chamada T. contou uma história envolvendo sua mãe L., seus irmãos T. e T.” (L.1-6).</p> <p>“Eles iam para Pimenta Bueno e um carro bateu (L.06-07)”.</p>

Logo no primeiro parágrafo do T3, notamos a substituição dos elementos lexicais “*uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe*” (T.O) por “*uma história que aconteceu com seu tio, a mãe, o avô e o pai*” (T3). Entretanto, essas substituições provocaram um falseamento no conteúdo informativo, já que o texto oral traz: “*minha mãe*”, “*meus irmãos*” e o “*ex-marido da minha mãe*” e foram retextualizados como: “*seu tio*”, “*a mãe*”, “*o avô*” “*e o pai*” (T3) que parece ser um equívoco. Como observamos, no texto oral, em nenhum momento, apareceram os substantivos “pai” e “tio”, localizados no T3. O substantivo “pai” pode ter surgido devido a uma confusão com o grau de parentesco do padrasto, já o “tio” pode ter sido uma invenção do produtor do T3. A troca do substantivo “mãe” por “mão” pode ser por uma má interpretação e compreensão do que fora dito, uma vez que os sons das palavras “mãe” e “mão” são semelhantes. No caso do substantivo “avô”, imaginamos que pode ser uma inversão nos sinais gráficos.

Ainda sobre o T3, destacamos a substituição do seguimento “*aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né...*” (T.O) por “*O nome deles são T., C. e A.*” (T3, L.6-8). O substantivo comum “ex-marido” foi substituído por “Cheico”, com

acréscimo de vogal, no entanto seria “Chico”. O nome “A”, no feminino, foi alterado para “Aparecido”, no masculino. Outras substituições ocorreram em:

(T.O) “*minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente...*”.

(T3) “*A avó da minha colega ligou para L. ir para a casa da avó dela, para passar o final de semana (L.9-13)*”. “*A avó A. morava na cidade de Pimenteiras*” (L.14-16).

Nesse excerto, retirado do T3, também localizamos a substituição do nome da cidade de “Pimenta Bueno” para “Pimenteiras”. Logo, identificamos nos excertos, retirados do T3, um problema de má compreensão que levou à alteração do conteúdo informacional enunciado no texto oral.

Por outro lado, o T4, apesar de bem condensado, fez a substituição de alguns elementos, sem comprometer o conteúdo informacional do texto, conforme podemos observar:

(T.O) “*meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né...*”.

(T4) “*Hoje dia primeiro de setembro uma menina chamada T. contou uma história envolvendo sua mãe L., seus irmãos T. e T*” (L.1-6).

Inicialmente, o produtor do T4 contextualizou a história, descrevendo a data dos fatos. Na sequência, substituiu a expressão “*meu nome é T.*” (T.O) por “*uma menina chamada T.*” (T4) sem comprometer o conteúdo informacional. Em seguida, substituiu os itens lexicais “*eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né...*” (T.O) por “*contou uma história envolvendo sua mãe L., seus irmãos T. e T.*” (L.1-6), nessa sequência o produtor do T4 não mencionou o “ex-marido”.

Logo depois, o T4 suprimiu algumas informações e substituiu outras, conforme os excertos a seguir:

(T.O) “*N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)*”.

(T4) “*Eles iam para Pimenta Bueno e um carro bateu*” (L.06-07).

Em T4 verificamos a substituição de marcadores conversacionais típicos da fala por outros característicos da escrita. Assim, notamos a substituição de “*vem pra aqui*”, “*ficar aqui*” (T.O) por “**Pimenta Bueno**”, além da troca dos substantivos próprios, citados no parágrafo anterior, pelo pronome “*Eles*” de uso anafórico. No T4, também é visível a redução no volume de linguagem entre a narrativa oral e a retextualização do aluno. Esta redução foi decorrente da substituição e eliminação informacional e de itens lexicais.

Nos excertos a seguir, observamos como ocorreu o processo de substituição nos textos 5 e 6.

Texto 5 – O carro / Texto 6 – O acidente

Narrativa Oral Aluna (A1) do 5º ano do E.F.	Retextualização	
	Aluna do 5º ano.	Aluno do 5º ano.
A1: ((rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)	“Certo dia uma aluna foi contar a história que quando a mãe dela tinha uns trinta e cinco anos ela mas o esmarido dela e os dois filho a avó dela ligou falando para ela ir para pimenta e no outro dia ela foi (L.1-8)”.	“No dia 01/09/2011 a professora pediu para T. conta uma história e então começou” (L.1-4). “- Oi meu nome é T. e vou contar uma história que aconteceu com minha mãe meu padastro e meus irmãos um minha vó chamou minha mãe para ir em pimenteras” (L.5-11).

Em T5, evidenciamos, mais uma vez, a substituição lexical “*meu nome é T...*” (T.O) por “*uma aluna*” (T5) o que ocasionou na mudança de posição do locutor. Nesse caso, o texto narrado em primeira pessoa no oral, passa para a terceira pessoa no T5. Em sequência, observamos uma substituição em: “*minha vó ligou pra ela*” (T.O) para “*a avó dela ligou*” (T5), o pronome possessivo “*minha*” foi substituído por “*dela*”, resultado da contração da preposição “*de*” mais o pronome “*ela*”, reforçando a posição do locutor. Por fim, o substantivo “*N.*” (T.O) foi substituído por “*ela*” (T5) que ficou sem ancoragem na cadeia linguística, visto que o produtor do T5 não mencionou o substantivo próprio anteriormente.

Percebe-se que o uso de pronomes sem referente explícito se configura em um vício de linguagem que altera o conteúdo da fala original, já que não se pode precisar a quem os pronomes se referem.

No T6, identificamos a substituição de formas sintáticas responsáveis pela linguagem coloquial da fala, como é o caso de:

(T.O) “*minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+)*”.

(T6) “*minha vó chamou minha mãe para ir em pimenteras (L.9-11)*”.

No excerto do T6, foram suprimidas as expressões “*pra ela*”, “*vem pra aqui*”, “*por que aqui em Pimenta*” e inserido o nome da cidade de “*pimenteras*”. Entretanto essa substituição foi equivocada, já que o texto oral se refere à cidade de Pimenta Bueno. Outra substituição refere-se ao verbo “*ligou*” que foi trocado por “*chamou*”. Essa ocorrência pode estar relacionada às demais supressões, inclusive do verbo “*almoçar*” pelo produtor do T6.

Em sequência, apresentamos outros casos de substituição nos excertos a seguir:

Texto 7 – O avião / Texto 8 – A azarada / Texto 9 - Acidente

Narrativa Oral aluna (A1) do 5º ano do E.F.	Retextualização		
	7: Texto 7 Aluna do 5º ano.	8: Texto 8 Aluna do 5º ano.	9: Texto 9 Aluno do 5º ano.
A1: (rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente...aí aí minha mãe foi né / (+)	“Certo dia A. chamou L. para ir em Pimenteras” (L.1-3).	“Certo dia uma mulher chamada L. estava viajado para Pimenta-Bueno com mais três pessoas no carro T., T. e C.’ (L.1-9).	“Certo dia L. recebeu um telefonema de sua mãe A. para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá, então foram junto com ela C., T. e T.” (L.1-11).

O T7 apresentou um dos maiores índices na redução do volume de linguagem nas retextualizações analisadas. Essas reduções decorreram da eliminação de marcadores

conversacionais, repetições, autocorreções e de itens lexicais. A substituição ocorreu na expressão “*minha mãe*”, repetido várias vezes no texto oral, pelo substantivo próprio “*L.*” (T7). Outra substituição foi em relação ao nome da cidade “*Pimenta*” por “*Pimenteras*” de forma equivocada.

Por conseguinte, o T8 também apresentou um índice reduzido no seu material fônico em relação ao texto oral. Vejamos a substituição dos lexemas:

(T.O) “*minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né...*”.

(T8) “*uma mulher chamada L. estava viajado para Pimenta-Bueno com mais três pessoas no carro T., T. e C.*” (L.1-9).

No excerto do T8, observamos que os itens lexicais “*minha mãe*” foram substituídos por “*uma mulher chamada Lucinete*”; “*meus irmãos*” foram alterados para “*T. e T.*” e o “*ex-marido*” por “*C.*”. As substituições proporcionaram mais concisão e clareza ao texto.

Da mesma forma, no T9, observamos que a *substituição* funcionou, juntamente com outras operações, como mecanismo para tornar o texto mais conciso. Inicialmente, o aluno não situa a história no tempo e no espaço como fizeram alguns dos produtores de textos já citados. Ele utiliza o grupo nominal “*Certo dia*” a fim de dar ênfase à viagem propriamente dita que ocasionou no acidente. Vejamos a retextualização:

(T.O) “(*rindo*) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né... minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente...”

(T9) “*Certo dia L. recebeu um telefonema de sua mãe A. para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá, então foram junto com ela C., T. e T.*” (L.1-11).

Nesse excerto, do T9, notamos que construções truncadas, marcadores conversacionais, repetições e itens lexicais: “*minha mãe foi*”, *minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente...*” foram sistematicamente eliminadas e neutralizadas com a transformação do enunciado, completa reordenação sintática e produção direta do enunciado.

Em síntese, notamos que em alguns casos, apesar de raros, a substituição decorreu, possivelmente, da má compreensão do escritor. Isso porque a retextualização dificilmente envolve apenas um fenômeno linguístico, envolve geralmente operações encaixadas.

3.4.3 Acréscimo

O acréscimo geralmente é decorrente da inserção de conteúdo informacional, sintático e lexical, bem como da introdução de marcas da escrita como a pontuação e a paragrafação. Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, ressaltamos que nessa operação, iremos considerar as retextualizações como um todo, já que a pontuação e paragrafação devem ser analisadas em todo o texto. Passemos, então, a análise dos textos a fim de localizar esta operação.

3.4.4 Introdução de marcas da escrita

Entendemos por acréscimo de marcas da escrita a introdução de parágrafos e pontuação (ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, travessão, exclamação, interrogação etc.) que são orientadas basicamente por pausa e entoação percebidas nos enunciados orais. Essa operação é a primeira tentativa de formalização do texto escrito, visto que a fala não dispõe desses recursos. Vejamos essa ocorrência, a seguir, nos textos 1 e 2.

Texto 1 O azar e a sorte	Texto 2 A sorte
<p>Hoje dia 01 de setembro de 2011 eu vou contar uma história que minha amiga T. contou no projeto que a professora Enilde Rocha Vieira.</p> <p>Esse fato aconteceu em 1992, e aconteceu em Vilhena, com os irmãos de T., T. e T., e com sua mãe e com o ex-marido de sua mãe.</p> <p>Um dia A, vó de T, chamou sua mãe para almoçar em Pimenta Bueno.</p> <p>L., mãe de T., foi de carro com seu ex-marido e os irmãos de T.</p> <p>De repente um carro pega em cheio na família de</p>	<p>Hoje dia 01 de setembro de 2011 minha colega contou uma história que aconteceu em, 1992 com sua mãe L. e o padrasto dela o C. e os dois irmãos T. e T.</p> <p>A mãe da L. a Dona A. chamou para ir almoçar lá na cidade de Pimenta Bueno, quando eles estavam indo aconteceu um acidente os irmãos dela foram lançados 4 metros e o padrasto também a mãe dela quebrou o nariz e foi transferida para Cacual de avião quando ela chegou lá á família</p>

<p>T., seus dois irmãos foram jogados bem longe do carro.</p> <p>E L. ficou no carro e seu ex-marido foi jogado para fora.</p> <p>L. foi para Pimenta Bueno e depois pegou o avião e foi para Cacoal.</p> <p>No hospital de Cacoal, L. viu no jornal o mesmo avião que ela foi, caiu no outro dia.</p> <p>Mas o que importa é que ninguém morreu (D. L.).</p>	<p>estava esperando, 1 dia depois eles ficaram sabendo que o avião tinha caído mas ela não estava dentro (P.</p>
---	--

Nos textos acima, observamos que não foram seguidas as mesmas orientações no uso da paragrafação e pontuação. O T1 foi dividido em nove parágrafos, enquanto que o T2 foi dividido em dois.

O T1 utilizou a vírgula a partir do segundo parágrafo a fim de separar as orações “*Esse fato aconteceu em 1992, e aconteceu em Vilhena, com os irmãos de T., T. e T., e com o ex-marido de sua mãe*” (T1, L.8-14) e como recurso de enumeração. Em seguida, o T1, também utilizou a vírgula para separar os apostos em: “*Um dia A., **vó de T.**, chamou sua mãe para almoçar em Pimenta Bueno*” (T1, L.15-18, 3º§) e “*L, **mãe de T.**, foi de carro com seu ex-marido e os irmãos de T.*” (T1, L.19-22, 4º§). A vírgula foi usada também no quarto parágrafo para separar a oração adverbial de modo em: “***De repente um carro pega em cheio na família de T.**, seus dois irmãos foram jogados bem longe do carro*” (T1, L.23-26). Por fim, no penúltimo parágrafo do T1, a vírgula foi empregada para separar o adjunto adverbial de lugar da oração subsequente, conforme observamos no excerto a seguir: “***No hospital de Cacoal, L. viu no jornal o mesmo avião que ela foi, caiu no outro dia***” (L.33-36). Finalmente, destacamos que o “ponto” foi empregado para marcar os parágrafos e o final do T1.

Por conseguinte, o T2 usa a vírgula em três momentos, a saber: “*uma história que aconteceu em, **1992** com sua mãe*” (L.3-5, 1º§); “*ir lá na cidade de Pimenta Boeno, **quando** eles estavam indo*” (L.11-14); “*ela chegou lá á familia estava esperando, **1 dia depois***” (T2, L.23-25, 2º§) . Esses usos ocorreram na tentativa de separar os adjuntos adverbiais de tempo: “*em 1992*”, “*quando*”, “*1 dia depois*”, respectivamente, empregados de forma equivocada em alguns casos. O “ponto” foi usado apenas no final do primeiro parágrafo.

Nos textos 3 e 4, a seguir, analisamos também o uso da paragrafação e da pontuação como acréscimo:

Texto 3 - O carro	Texto 4 - O acidente
<p>Hoje dia 01 de setembro minha colega contou uma história que aconteceu com seu tio, a mãe, o avô e o pai.</p> <p>O nome deles são T., C. e A.</p> <p>A avó da minha colega ligou para L. ir para casa da avó dela, para passar o final de semana.</p> <p>A avó A. morava na cidade de Pimenteiras.</p> <p>Quando eles estavam indo um carro estava desgovernado e bateu no carro de L.</p> <p>O irmão da minha colega voou para o asfalto, o padras também caiu no asfalto e a irmã voou dois metros longe.</p> <p>L. teve que ir para Cacoal porque quebrou o nariz e a bacia, e os outros tiveram ferimentos leves.</p> <p>No dia seguinte o avião que eles pegaram para voltar para casa caiu na floresta e todos morreram.</p> <p>Os bombeiros tiveram dificuldade em encontrar o avião na floresta.</p> <p>Todos foram enterrados em Cacoal (L. F.).</p>	<p>Hoje dia primeiro de setembro uma menina chamada T. contou uma estória envolvendo sua mãe L., seus irmãos T. e T.</p> <p>Eles iam para Pimenta Bueno e um carro bateu deu 4 capotadas T. (irmão) vóou 4 metros e T.(irmã) ficou no asfalto e L. foi para cacoal e depois de avião para uma outra cidade e daí ela chegou e no outro dia o avião caio (G. P.).</p>

Segundo Marcuschi (2010), a inserção da paragrafação é o primeiro passo para uma transformação no texto, já que implica em uma decisão no agrupamento de conteúdo. Em virtude disso, o T3 foi dividido em dez parágrafos, mas em alguns momentos essa divisão poderia ter sido menor, visto que algumas informações poderiam estar agrupadas.

Outra marca de acréscimo é o uso da pontuação que o T3 utilizou logo nos primeiros parágrafos, conforme podemos perceber no excerto a seguir: “*contou uma história que aconteceu com seu tio, a mãe, o avô e o pai* (T3, L.3-5, 1º§)”; “*O nome deles são T., C. e A.* (T3, L.6-8, 2º§)”. Nesse caso, observamos que o aluno empregou a “*vírgula*” como recurso de enumeração dos substantivos e, depois, o “*ponto*”, marcando a finalização de todos os parágrafos. Mais a frente, o uso da vírgula serviu para separar as orações em: “*O irmão da minha colega voou para o asfalto, o padras também caiu no asfalto e a irmã voou dois metros longe* (T3, L.22-28, 6º§)”. No sétimo parágrafo do T3, a vírgula foi usada para separar uma oração no excerto: “*L. teve que ir para Cacoal, porque quebrou o nariz e a bacia, e os outros tiveram ferimentos leves* (L.29-34)”.

Ao contrário do T3, o T4 apresenta um texto pouco extenso e foi dividido em apenas dois parágrafos. Inicialmente, faz uso também da vírgula “*T. contou uma estória envolvendo sua mãe, seus irmãos T. e T.*” (T4, L.3-5, 1º§) para substituir a conjunção “e” e do “ponto” para marcar a finalização do parágrafo e do texto.

Da mesma forma, o T5, também teve um número reduzido em seu conteúdo linguístico, dividido em apenas dois parágrafos, conforme notamos a seguir:

Texto 5 – O carro	Texto 6 – O acidente
<p>Certo dia uma aluna foi contar a história que quando a mãe dela tinha uns trinta e cinco anos ela mas o esmarido dela e os dois filho a avó dela ligou falando para ela ir para pimenta e no outro dia ela foi.</p> <p>Quando eles estavam chegando o soferam um acidente a mãe ficou dento do carro o filho vuou três metros o filho parou no asfalto e o es foi parar no asfalto a mãe dela quebrou o nariz e foi para cacoal arumar (Y.)</p>	<p>No dia 01/09/2011 a professora pediu para T. conta uma historia e então começou</p> <p>- Oi meu nome é T. e vou contar uma história que aconteceu com minha maê meu padrasto e meus írmaos um minha vó chamou minha maê para ir em pimenteras Quando eles tava indo Batero o carro. Eles fora para pimenta, voltaro de avião no outro dia o avião caiu (A.).</p>

Além da divisão em dois parágrafos, o T5 fez uso do “ponto” também para indicar o final do parágrafo e do texto, a vírgula não foi empregada em nenhum momento. Presumimos que a omissão da vírgula, no T5, se deu porque a aluna, possivelmente, não tivesse certeza do uso e não quis assumir o risco.

Operação semelhante ocorreu no T6, mas, dessa vez, a divisão em dois parágrafos teve como objetivo marcar o discurso direto, introduzido pela produtora do texto, conforme notamos na citação anterior. Outro sinal de pontuação usado foi o travessão, a fim de destacar também o uso do discurso direto. Ademais, nenhum outro sinal de pontuação foi usado. A seguir, analisamos, também, os acréscimos de marcas da escrita nos textos 7, 8 e 9:

Texto 7 – O avião	Texto 8 – A azarada	Texto 9 - Acidente
<p>Certo dia A. chamou L. para ir em Pimenteras. Quando elas estavam na estrada bateram o carro e L. teve que ir em</p>	<p>Certo dia uma mulher chamada L. estava viajando para Pimenta – Bueno com mais três pessoas no carro T., T.</p>	<p>Certo dia L. recebeu um telefonema de sua mãe A. para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá, então</p>

<p>Cacoal de avião. No outro dia quando ela tinha chegado o avião caiu (B.).</p>	<p>e C.</p> <p>Na viagem apareceu um carro, o motorista estava bêbado e bateu no carro de L. Todos caíram e continuaram a viagem.</p> <p>L. ficou uma semana em Pimenta-Bueno. Depois eles foram para cacoal fazer uma cirurgia no nariz.</p> <p>Todos eles foram de avião e quando chegaram em cacoal, foram para um hotel descansar..</p> <p>No outro dia passou no jornal que eles chegaram em cacoal caiu.</p> <p>Na volta foi tudo bem (A. R.).</p>	<p>foram junto com ela C., T. e T.</p> <p>Até que na estrada veio um caro e acertou ele em cheio que deu 4 capotes, T. rolou 4 metros T. e C. ficaram na estrada e L. quebrou.</p> <p>E veio ambulância policia e um monte de coisa.</p> <p>Mesmo assim foram para pimenta bueno só que no outro dia tinha que ir para cacoal para cuidar do nariz e foram de avião.</p> <p>Chegarm dia 13 e dia 14 o avião caiu e morrerão todas as pessoas (J. C.).</p>
--	--	---

O T7 foi estruturado em apenas um parágrafo, conforme citação acima. Essa atitude, pode ter sido em função da redução do material fônico do texto 7 em relação ao texto oral. A aluna produtora utilizou somente o “*ponto*” para separar orações.

Ao contrário, o T8 apresenta cerca de seis parágrafos. A introdução dessa paragrafação pode ter sido orientada pela mudança dos tópicos da fala. Inicialmente, a produtora do T8, faz uso da vírgula para marcar a enumeração de substantivos, conforme notamos nos excertos a seguir: “*L. estava viajando para Pimenta-Bueno com mais três pessoas no carro T, T. e C.*” (L. 3-9, 1º§). Depois, emprega a “*vírgula*” e o “*ponto*” para separar orações em: “*Na viagem apareceu um carro, o motorista estava bêbado e bateu no carro de L. Todos caíram*” (T8, L.10-16, 2º§). A ocorrência da vírgula também se deu no quarto parágrafo do T8, para separar uma oração adverbial de tempo: “*Todos eles foram de avião e quando chegaram em Cacoal, foram para um hotel descansar*” (L.24-29). O “*ponto*” também foi usado para marcar o final dos parágrafos e do texto.

O T9 fez uso da paragrafação para separar os elementos de composição do texto, isto é, introdução, desenvolvimento e conclusão. A vírgula foi empregada para separar a oração conclusiva e os substantivos próprios nos excertos: “*L. recebeu um telefonema de sua mãe A. para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá, então foram junto com ela C., T e T*” (T9,

L.1-8, 1º§). No segundo parágrafo do T9, a vírgula foi usada para separar a oração: *“acertou ele em cheio que deu 4 capotes, T. rolou 4 metros (L.11-13).* O *“ponto”* também foi empregado com os mesmos recursos do T8.

Os textos analisados, nesse tópico, apontam para o fato de que a divisão em parágrafos (recorrente nos textos analisados) e a introdução da pontuação (pouco usada) é o primeiro passo para a transformação de um texto oral para o escrito, já que o discurso oral não dispõe desses recursos.

3.4.5 Acréscimo informacional, sintático e lexical

As retextualizações ocorreram em sala de aula a partir da narração de um fato oral. Como os alunos precisavam apenas recontar o fato, notamos a inserção de pouca informação extra, além da descrita pela narradora. Entretanto, alguns casos foram identificados. Vejamos essas ocorrências nos excertos a seguir:

(T.O) *“((rindo)) meu nome é T... estudo na 5ª “B”... tenho 10 anos eu vou contar uma história que aconteceu com minha (+) mãe... meus irmãos e com o ex-marido da minha mãe né...”*

(T1) *“eu vou contar uma história que minha amiga T. contou no projeto que a professora Enilde Rocha Vieira (L.2-7)”*

Nesse excerto, percebemos que o produtor do T1 inseriu uma informação extra, isto é, uma informação de que a história foi narrada no desenvolvimento de um projeto. Este acréscimo pode ter resultado de um contexto situacional, visto que todos tinham conhecimento do projeto. Na sequência, no segundo parágrafo do T1, há uma inserção da data em que possivelmente ocorreu o fato narrado em: *“Esse fato aconteceu em 1992”* (L.8-9). Essa informação pode ter surgido por inferência do produtor do texto, já que a história narrada não menciona a data expressa, apenas a idade que tinha, na época, alguns dos personagens.

No texto 2, também houve a inserção do ano em que possivelmente ocorreu o fato: *“minha colega contou uma história que aconteceu em, 1992 com sua mãe L.”* (T2, L.2-5). Depois, houve um acréscimo que também entendemos ser por inferência do produtor do T2:

(T.O) *aí minha mãe teve (+) que ir pra Pimenta... ficar uns dias lá... e depois... ir depois pra*

Cacoal (+) pra fazer u:m tratamento lá que ela quebrou o nariz (gesticulando)...aí minha mãe pegou (+) / no outro dia eles tava a:ssistindo lá

(T2) “*quando ela chegou lá á família estava esperando, 1 dia depois eles ficaram sabendo que o avião tinha caído* (L.22-28)”.

No T2, notamos que houve a informação extra de que a família estava esperando, mas isso não foi dito explicitamente no texto oral.

Observamos também acréscimo nos seguimentos do T3: “*minha colega contou uma historia que aconteceu com seu **tio**, a **mão** e o **pai**. O nome deles são T., **Cheico** e **Aparecido***” (L.2-8). Nesse caso, os termos “tio”, “mão”, “pai”, “Cheico” e “Aparecido” não aparecem no texto oral e podem ter surgido, no T3, por problemas na grafia e compreensão do T.O. Em sequência, no quinto parágrafo, ocorre o acréscimo de informação que não se pode precisar a origem: “*Quando eles estavam indo **um carro estava desgovernado** e bateu no carro de L.*” (T2, L.17-21) já que o T.O narra da seguinte forma o excerto: “*aí o o ca::rro tava certo... aí o outro carro ba:teu em cima do do carro da minha mãe (+) aí (+)*” e não aprece a informação de que o carro estava desgovernado, conforme descrito no T3. Na sequência do T3 ainda ocorre a inserção de:

(T3) “*L. teve que ir para Cacoal porque quebrou o nariz e a **bacia**, e os **outros tiveram ferimentos leves***” (L.29-34); “*o avião que eles pegaram para voltar para casa **caiu na floresta***” (L.36-39); “*Os **bombeiros tiveram dificuldade em encontrar o avião na floresta. Todos foram enterrados em Cacoal***” (L.41-47).

Novamente, destacamos que o acréscimo informacional, do T3, não foi encontrado no T.O. Estes acréscimos podem ser por pura suposição do escritor.

O T4, por sua vez, faz apenas um acréscimo em todo o texto: “*depois de avião para uma **outra cidade** e daí ela chegou*” (L.11-13). O conteúdo de “outra cidade” pode se referir à cidade de Pimenta Bueno, narrado no T.O.

Já o T5 acrescenta o elemento “*vuou **três metros*** (L.12)” equivocadamente, uma vez que o texto oral fala em dois metros, não em três: “*... minha irmãzinha de dois anos (+) que: agora tem 21 anos... **caiu dois metros de distância** (gesticulando)*”; (T.O).

O T6, também inseriu apenas um conteúdo lexical: “*minha vó chamou minha mãe para ir em **pimenteras***” (L.9-11). Nesse excerto, identificamos o termo “pimenteras” que se

refere à cidade de Pimenteiras, mas no T.O o termo é Pimenta Bueno. O T7, também substitui o substantivo Pimenta Bueno por Pimenteiras: “*chamou L. para ir em **Pimenteras***” (L.2-3), equivocadamente.

No T8, há a inserção de um conteúdo novo: “*Na viagem apareceu um carro, o **motorista estava bêbado** e bateu no carro de L.*” (L.10-15). No texto oral, a informação é de que o carro de L. estava certo, mas veio outro e bateu em seu carro: “*ai o o ca::rro tava certo... ai o outro carro ba:teu em cima do do carro da minha mãe*” (T.O). Em nenhum momento apareceu a informação de que o motorista estava bêbado. Esta informação foi inferida pela escritora.

Ainda no T8, encontramos o acréscimo: “*ai minha mãe teve (+) que ir pra Pimenta... ficar **uns dias lá**... e depois... ir depois pra Cacoal (+) pra fazer u:m tratamento lá que ela quebrou o nariz*” (T.O) para “***L. ficou uma semana em Pimenta-Bueno***” (L.18-20), nesse excerto a expressão “uns dias” foi substituída por “uma semana”. Mais a frente encontramos: “*ai minha mãe pegou (+) / no outro dia eles tava a:ssistindo lá no no **hospital***”(T.O) que resultou em: “*quando chegaram em Cacoal, **foram para um hotel descansar***” (L.25-29), nesse caso, o termo lexical “hospital” foi substituído por “hotel”. Por fim, o conteúdo informacional: “***na volta foi tudo bem*** (L.34-35)” foi inserido ao T8 sem nenhuma base textual.

Os acréscimos localizados nos excertos do T9: “*Até que na **estrada** veio um **caro** a acertou ele em cheio*” (L.9-11), dos quais o substantivo “estrada”, não mencionado no T.O., são denominados de acréscimos lexicais. O uso do termo “estrada” pode ter sido usado por inferência, já que se tratava de um acidente de carro. Há também, nesse excerto, a substituição de “carro” por “caro”, talvez por um problema de grafia. Na sequência, localizamos o acréscimo: “*e veio ambulância **polícia** e um monte de **coisa*** (L.17-19)”. Os termos “polícia” e “coisa” não foram localizados no T.O.: “*veio ambulância... (gesticulando) veio um monte de gente... ”.*

Por fim ocorreu um acréscimo em: “*Chegaram **dia 13 e dia 14** o avião caiu*” (T9, L.27-29). Nesse excerto, encontramos o conteúdo informacional “dia 13 e dia 14” que não aparece no texto oral, como podemos perceber em: “*ai minha mãe teve (+) que ir pra Pimenta... ficar uns dias lá... e depois... ir depois pra Cacoal (+) pra fazer u:m tratamento lá que ela quebrou o nariz (gesticulando)... ai minha mãe pegou (+) / no outro dia eles tava a:ssistindo lá no no hospital (+) o jornal disse que o avião que eles foram pra:: (+) Cacoal / caiu (+) caiu... ”.* Nesse caso, entendemos que o acréscimo, do T9, foi um recurso

utilizado pelo escritor para explicar que a família não estava no avião, visto que o escritor diz que a família chegou “*dia 13 e dia 14*” o avião caiu.

Desta forma, observamos que alguns procedimentos de acréscimos nas retextualizações decorreram da má compreensão ou de inferências sem base textual, bem como de informações acrescentadas de forma equivocada, o que acarretou num falseamento da informação em alguns casos. Entretanto, na maioria dos casos, o acréscimo serviu para disciplinar o texto, dando-lhe uma aparência mínima da escrita.

3.4.6 Reordenação

Na oralidade é comum o excesso de hesitações, truncamentos, autocorreções, redundâncias e utilização de marcadores conversacionais. Entretanto, quando se refere ao texto escrito algumas mudanças são necessárias a fim de torná-lo mais enxuto e facilitar a sua compreensão. A seguir observamos algumas reformulações de marcas metalinguísticas, visando a explicitude e a eliminação de dêiticos. Nos excertos, a seguir, retirados dos T1 e T2, observamos como se deu essa operação:

“*minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui*”

(T1) “*Um dia A., vó de T., chamou sua mãe para almoçar em Pimenta Bueno (L.15-18)*”.

A reformulação utilizada no T1, conforme Marcuschi (2010), visa à explicitude da escrita que não presentifica o contexto situacional da fala. No excerto anterior, o uso do pronome pessoal “*ela*”, “*eu*” e o advérbio de lugar “*aqui*”, foram imediatamente substituídos pelos substantivos: “*mãe*”, “*A.*” e “*Pimenta Bueno*” respectivamente como recurso de referenciação. Nesse excerto, temos uma espécie de paráfrase que sumariza e reordena informações presentes em diferentes pontos do texto oral. Essa operação também ocorreu no T2, conforme observamos a seguir:

“*minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui*”

(T2) “*A mãe da L. a Dona A. chamou para ir almoçar lá na cidade de Pimenta Boeno*” (L.9-13).

Neste trecho, retirado do T2, os dêiticos “*ela*”, “*eu*” e “*aqui*” também foram substituídos por “*L.*”, “*A.*” e “*Pimenta Bueno*”. A reorganização da ordem das informações, bem como a forma como o texto oral é parafraseado mostram também um ponto de vista de seus produtores. O uso do pronome de tratamento “*Dona A.*” (T2, L.10) denota respeito pelas pessoas mais velhas.

No excerto do T3, a seguir, assim como já discutido nos excertos anteriores, também observamos que, a partir da reordenação informacional, o produtor do T3 parafraseia informações enunciadas em diversos momentos do T.O., resultando em um parágrafo conciso em relação à narrativa oral. Essa concisão também está relacionada à eliminação de truncamentos e elementos tipicamente da oralidade.

(T.O) “*minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)*”

(T3) *A avó da minha colega ligou para L. ir para casa da avó dela, para passar o final de semana. A avó A. morava na cidade de Pimenteiras*” (L.9-16.

Nesse excerto, há também a inserção de informações não enunciadas no texto oral: “*passar o final de semana*” (T3, L.12-13). No texto oral, citado acima, aparece o convite para almoçar e não para passar o final de semana, conforme enunciado no T3. Nesse excerto também observamos a substituição de dêiticos por substantivos.

No T4, a condensação do texto é ainda maior com a eliminação de muitas informações, conforme podemos ver a seguir:

(T.O) “*minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)*”

(T4) “*Eles iam para Pimenta Bueno*” (L.6).

No excerto do T4, aparece o pronome pessoal “*eles*” que substitui os nomes “*L.*”, “*T.*” e “*T.*”, funcionando como uma anáfora. Não aparece a informação de que a avó ligou para “*L.*” ir almoçar em Pimenta Bueno, conforme enunciado em outros textos. A reordenação informacional e a condensação do T4 limitou o parágrafo enunciado oralmente em apenas cinco palavras.

No T5, identificamos mais um caso de reordenação informacional, originando uma paráfrase:

(T.O) “*minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)*”

(T5) “*a avó dela ligou falando para ela ir para pimenta e no outro dia ela foi*” (L.6-8).

Nesse caso, o pronome pessoal “*ela*” que aparece também na contração da preposição “*de*” mais o pronome “*ela*”, resultando em “*dela*”, ficou sem ancoragem na cadeia linguística, visto que não foi mencionado nenhum substantivo próprio no decorrer do texto. Ocorreu ainda a *eliminação* de outras informações como: “*almoçar*” e “*ficar lá*” no T5.

Já no T6, ocorreu a reordenação das estruturas, mesmo tendo utilizado o discurso direto para representar a fala da narradora do T.O.

(T.O) “*minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)*”

(T6) “*um minha vó chamou minha mãe para ir em pimenteras*” (L.9-11).

A paráfrase observada no T5 envolveu a reordenação do enunciado, bem como a substituição do verbo “*ligou*” por “*chamou*” e o acréscimo do item lexical “*pimenteras*”, não mencionado no T.O. Provavelmente esse acréscimo ocorreu por haver uma semelhança de sons entre os nomes das cidades “*Pimenta*” e “*Pimenteiras*”. Também foram eliminados os truncamentos, marcadores conversacionais e o verbo “*almoçar*”, resultando em uma condensação geral do texto.

A reordenação no T7 dos enunciados também exigiu o emprego de outras operações, como a *eliminação* de elementos típicos da fala (truncamentos, repetições, autocorrekções etc.) e das expressões: “*eu quero que você vem almoçar aqui com*”, “*ficar aqui com a gente*” (T.O.), conforme observamos nos excertos a seguir:

(T.O) “*minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)*”

(T7) “*Certo dia A. chamou L. para ir em Pimenteras*” (L.-3).

Além da *eliminação*, outras operações também foram empregadas no T7, como o *acréscimo* lexical do nome “*Pimenteras*” e a *substituição* do verbo “*ligou*” por “*chamou*”. Como resultado, foi construída uma paráfrase que condensa o excerto do T7 em apenas nove palavras. Fenômeno semelhante foi identificado no excerto do T8:

(T.O) “*minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)*”

(T8) “***uma mulher chamada L. estava viajando para Pimenta-Bueno***” (L.1-5).

O excerto do T8 apresenta, de forma vaga, as informações descritas no T.O. A expressão “*viajando*” apenas informa que L. viajava sem dizer os motivos de sua viagem. Nesse excerto, também aparecem outras operações como o *acréscimo* do substantivo “*mulher*” e do verbo “*viajando*”, bem como a *eliminação* dos marcadores conversacionais, o que resultou na condensação do texto. Por fim, avaliamos a *reordenação* no T9, a seguir:

(T.O) “*minha mãe foi (incompreensível) / (+) minha vó ligou pra ela... falou N. vem pra aqui / (+) porque aqui em Pimenta... porque...eu quero que você vem almoçar aqui com / (+) ficar aqui com a gente... aí aí minha mãe foi né / (+)*”

(T9) “***L. recebeu um telefonema se sua mãe A. para ir para pimenta Bueno ficar um pouco lá***” (L.1-6).

A paráfrase do T9 envolveu a *reordenação* da estrutura sintática do enunciado, além de *acréscimos*, *substituições lexicais* e *eliminações* de estruturas tipicamente da oralidade. No entanto, essa reorganização tornou o período conciso sem alterar o teor da informação narrada.

Os excertos analisados nesse tópico ilustram que, a maioria dos textos, preservou a literalidade das citações do texto oral analisado. Em alguns casos em que ocorreram modificações mais significativas foi decorrente de eliminações ou acréscimos de informações. Além do mais, a inserção de informações não enunciadas no texto oral, bem como, a troca de um termo por outro e, outras ocorrências identificadas anteriormente, revelam a singularidade do sujeito e marca a sua autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de produção deste trabalho, nosso objetivo principal foi contribuir com as pesquisas na área do Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere à produção de textos no espaço escolar, a partir da análise da função-autor em uma prática de letramento ideológico, conforme Street (2010). Dentre os objetivos específicos, buscamos investigar os índices de autoria nas produções escritas por alunos de 5º ano; considerar as vozes do discurso circulantes nos textos e ainda analisar o processo da retextualização na passagem de um texto oral para o escrito. Nossa hipótese básica é a de que uma prática de letramento ideológico pode contribuir para a assunção da autoria em produções escritas por alunos de 5º ano. Deste modo, esta pesquisa foi fundamentada na AD de linha francesa na interface com a Teoria do Letramento, visto como um processo sócio histórico, isto é, um processo que nos dá a possibilidade de dizer que a aquisição da linguagem oral ou escrita é impregnada pelas práticas sociais.

Como apontamos, no início desta dissertação, decorrem da hipótese as seguintes perguntas de pesquisa: Que marcas de subjetividade inscrevem o sujeito na função/autor em textos escritos por alunos do 5º ano? Que vozes aparecem nos discursos produzidos pelos alunos? O processo de retextualização possibilita a constituição do sujeito/autor?

Nosso *corpus* de estudo foi organizado da seguinte forma: inicialmente, fizemos a transcrição, segundo a orientação de Marcuschi (2003), de uma narrativa oral, gravada em vídeo. Depois, localizamos nove retextualizações, a partir da narrativa oral, que faziam parte de um livrinho artesanal confeccionado por alunos de uma escola pública estadual do município de Vilhena. Enfim, procedemos à análise discursiva a fim de inferirmos as condições de autoria nessas produções.

A fim de respondermos a primeira pergunta de pesquisa, analisamos nove textos produzidos pelos alunos e percebemos que, em alguns casos, a subjetividade irrompe a partir das marcas explícitas (conscientes ou inconscientes) deixadas por seus produtores. A análise dos dêiticos, por exemplo, nos possibilitou identificar a presença do locutor e seu interlocutor, bem como, localizar o tempo e o espaço nas narrativas. Dos nove textos analisados, observamos que somente o locutor do T1 sentiu necessidade em deixar esboçada a sua subjetividade, por meio do uso do pronome de primeira pessoa “eu”. Nos demais textos, os sujeitos produtores, não se explicitaram mediante o uso do pronome pessoal. Depois, através do pronome possessivo “minha”, o locutor do T1 estabeleceu o seu alocutário. Essa ocorrência se deu também nos T2 e T3 em que a presença (inter) subjetiva

esteve explicitada. Dessa forma, notamos que ao usar o pronome possessivo “minha” o locutor automaticamente se inclui, mesmo que delegue responsabilidade com a veracidade dos fatos narrados ao alocutário. Nos demais textos, T4, T5, T6, T7 e T8, o foco narrativo se deu em terceira pessoa. Entretanto, isso não isenta o locutor das responsabilidades enunciativas.

Concordamos com a ideia de que todo discurso tem um locutor que é responsável pela enunciação, mesmo que este não se coloque explicitamente mediante o uso de pronomes pessoais ou outros elementos dêiticos. Para Maingueneau (1993, p.115), “assumir-se locutor é responsabilizar-se pela enunciação”. Com isso, percebemos que a presença explícita do locutor e seu interlocutor não é condição *sinequanon* para marcar a subjetividade do sujeito. Toda organização estrutural do texto, a começar pelos parágrafos, pontuação, bem como, demais escolhas linguísticas que ora apresenta um apagamento do locutor, ora o expõe explicitamente por meio do uso de pronomes pessoais e outros marcadores são responsáveis para mostrar a responsabilidade enunciativa do locutor. Por isso, a teoria de Possenti (1986), se fez necessária nessa pesquisa, já que, segundo o autor, existe uma infinidade de elementos que precisam ser considerados em uma análise e, os dêiticos por si só, não são suficientes para revelar o sujeito autor.

Ainda, no que concerne à primeira pergunta de pesquisa, decidimos avaliar a deriva e a dispersão de sentido a fim de identificarmos outros elementos que poderiam apontar para o sujeito autor, visto aqui como uma função (função-autor) que, segundo Foucault (2001), é, sem dúvida, uma das especificações possíveis da função-sujeito, que caracteriza a existência e a circulação de certos discursos. Considerando que os alunos, sujeitos dessa pesquisa, não são autores no sentido que geralmente se atribui a autor, isto é, aquele que produz um texto e o publica, mas são sujeitos que assumiram uma posição discursiva e com isso adquiriram uma função, a noção de Foucault (2001) é de extrema valia. Já na visão de Tfouni (2012), o sujeito se faz autor quando consegue controlar a deriva e a dispersão de sentido que está sempre se instalando, sendo capaz de produzir um enunciado com uma lógica de sentido. Na análise dos textos, identificamos algumas ocorrências da deriva e dispersão de sentido, entretanto essas ocorrências foram controladas e prevaleceu o processo de produção de sentido nos textos. Além do mais, notamos que a maioria das ocorrências se deu pela substituição ou pelo acréscimo de elementos não enunciados no T.O., mas, que mantinham uma, certa, relação com o contexto narrado. Com isso, observamos que houve o controle da deriva e dispersão de sentido, vigorando, assim, a autoria nos textos.

Nas problematizações referentes à segunda pergunta de pesquisa, avaliamos a presença da polifonia e identificamos a interação de vozes entre os locutores, prevalecendo a voz do locutor (L2). Entendemos que isso aconteceu porque o locutor (L1) quis se eximir da responsabilidade com a veracidade dos fatos narrados. Além da voz dos locutores (L1 e L2), foram identificadas a voz da família e da mídia em estreita interação com os locutores (L1 e L2). Sobre o fenômeno da imitação, prevaleceu a captação, visto que a maioria dos textos foi fiel à narrativa oral.

Por fim, a última pergunta foi contemplada com a análise da retextualização. A primeira operação considerada foi a *eliminação* que variou de 26% a 88% no índice de redução das palavras em relação ao texto oral. Na segunda operação, identificamos a *substituição* de pronomes por substantivos próprios, com alguns casos de incoerência na substituição, decorrentes, possivelmente, da incompreensão. Além disso, essa operação, segundo Marcuschi (2010), requer um maior domínio das estratégias linguísticas. Outra operação analisada foi o *acréscimo* informacional, sintático e lexical, bem como, a introdução da paragrafação e da pontuação. Os acréscimos, nos textos, tiveram como objetivo uma transformação textual, dando-lhe uma aparência mínima da escrita. A última operação considerada, na quarta parte da análise, foi a *reordenação* que envolveu outras operações como o *acréscimo*, a *substituição* e a *eliminação* de estruturas típicas da oralidade. Isso fez com que o texto se tornasse mais conciso sem, contudo, alterar o teor da informação na maioria dos textos.

No decurso da análise, observamos a singularidade do sujeito ao fazer uso da linguagem. A cada narrativa produzida, notamos a subjetividade do sujeito na forma peculiar de se narrar o mesmo fato. Para Possenti (1986), a própria interação entre o locutor e seu interlocutor, bem como, a escolha de elementos linguísticos já revelam a subjetividade do sujeito e marca a autoria.

Dessa forma, a importância desta pesquisa para a ciência e a sociedade visa tanto os estudos do letramento voltados para o ensino da Língua Materna, quanto para o avanço das pesquisas em Análise do Discurso, no sentido de pontuar que somente a análise de elementos gramaticais não são suficientes para a identificação do sujeito autor. Assim, na análise dos textos, identificamos a subjetividade marcada pelo uso do dêitico, bem como, no modo singular de se narrar uma mesma história, o que confirma a tese de Possenti (1986) sobre a teoria da subjetividade, segundo a qual o sujeito constrói seus instrumentos únicos e adequados a cada discurso.

Diante das considerações apresentadas, podemos afirmar que a análise de um texto não pode se limitar às normas da gramática, é preciso considerar elementos linguísticos discursivos que podem apontar para o sujeito autor, já que a escrita ainda se configura em um obstáculo que o aluno considera intransponível. Isso porque a escola, na maioria das vezes, oferece uma formação deficiente, em vez de proporcionar segurança e confiança para quem escreve, acaba por criar regras que impedem a escrita. Além de colocar a língua padrão em um patamar que o aluno entende como sendo outra língua.

Nossa hipótese de que uma prática de letramento ideológico pode contribuir para a assunção da autoria, se sustenta na medida em que há espaço para a prática de produção textual com a valorização da oralidade, tornando significativas as possibilidades de desenvolvimento da linguagem e a assunção da autoria.

Durante essa pesquisa, percebemos que uma coisa é desenvolver projetos que abrem espaço para a assunção da autoria, outra coisa é o dia-a-dia da sala de aula e as determinações do currículo e das esferas superiores que impõe uma prática que, na maioria das vezes, impede o aluno de ser autor de seus próprios textos.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidades Enunciativas**. In. Cadernos de Estudos Linguísticos. 19: 25-42. Campinas: 1970.
- BAKHTIN, M.M./VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M.M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARROS, M. E. de Rodat de Aguiar Barreto. **As marcas da polifonia na produção escrita de estudantes universitários**, 2007. Virtual Books. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11598>. Acesso em: 12 de maio de 2015.
- BENVENISTE, Émile. **A linguagem e a experiência humana**. In: _____. Problemas de Linguística Geral II. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 68-80.
- _____. **O aparelho formal da enunciação**. In: _____. Problemas de Linguística Geral II. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 81-90.
- BRANDÃO, H.N. **Subjetividade, argumentação, polifonia**. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**; coordenação da trad. Fabiana Komesu. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos**. In: **O texto: leitura e escrita**. Campinas, Editora Pontes. 1978. p. 39-85.
- CORACINI, M.J.F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____. **Sujeito e Subjetividade**: discursividades contemporâneas. (org.) João Bôsco Cabral dos Santos – Uberlândia, EDUFU, 2009. In. **Discurso, Sujeito e Subjetividade**, pp.25-42.
- DUBOOIS, Jean [et. all]. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G.Vilaça. **Linguística Textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FERNANDES, Cleudemar Alves & JÚNIOR, José Antônio. **Mutações da noção-conceito de sujeito na análise do discurso**. pp. 103-119. In. SANTOS, João Bosco Cabral dos. **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia, EDUFU, 2009.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Tradução Brasileira de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p.264-298. Virtual Books. Disponível em: http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf . Acesso em: 07 de agosto de 2014.

GADET, F & HAK, T (orgs) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. trad.Bethania S. Mariani (et all) 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

GERALDI, João Wanderley (org.); Milton José de Almeida ... [et al.]. **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley & Beatriz Citelli (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello. **Dos laboratórios aos jornais: Um estudo sobre o jornalismo científico**, 1995. Virtual Books. Disponível em: http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/Dissertacoes/isaltina_tese.PDF. Acesso em: 26 de março de 2015.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** UNICAMP, 2005.

_____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desenvolvendo os segredos do texto**. 6ªed., São Paulo: Cortez, 2009.

KRISTEVA, Júlia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIMA, Maria da Penha Brandim de. **Autoria e argumentação em textos do ensino médio**. 2012. Virtual Books. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/20/TDE-2012-06-20T11:15:29Z-12406/Publico/Maria%20da%20Penha%20Brandim%20de%20Lima.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2014.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Brasileira. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2ªed., 1993.

_____. **Termos-chave da análise do discurso.** Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima (trad.). Belo Horizonte: 2ª reimpressão. UFMG, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PECHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Brasileira de Eni Puccinelli Orlandi et. al. – 4ª ed. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2009.

POSSENTI, Sírío. **Indícios de autoria.** PERSPECTIVA, Florianópolis, vol.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade.** Virtual Books, 1986. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000051818&fd=y>>. Acesso em: 03 de nov. de 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3ª ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento.** pp. 54-67. In. MARINHO, M & CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SIGNORINI, Inês/MARCUSCHI, Luiz Antônio...[et al] (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

STREET, Brian. **Os novos estudos sobre o letramento:** histórico e perspectivas. pp.33-53. In. MARINHO, M & CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Revista Filol.

Linguística. Português, n. 8, p. 465-488, 2007. Virtual Books. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>> Acesso em: 13 de maio de 2014.

TFOUNI, L. V. **A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento.** In: SIGNORINI, Inês/MARCUSCHI, Luiz Antônio...[et

al] (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. pp. 77-94.

_____. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

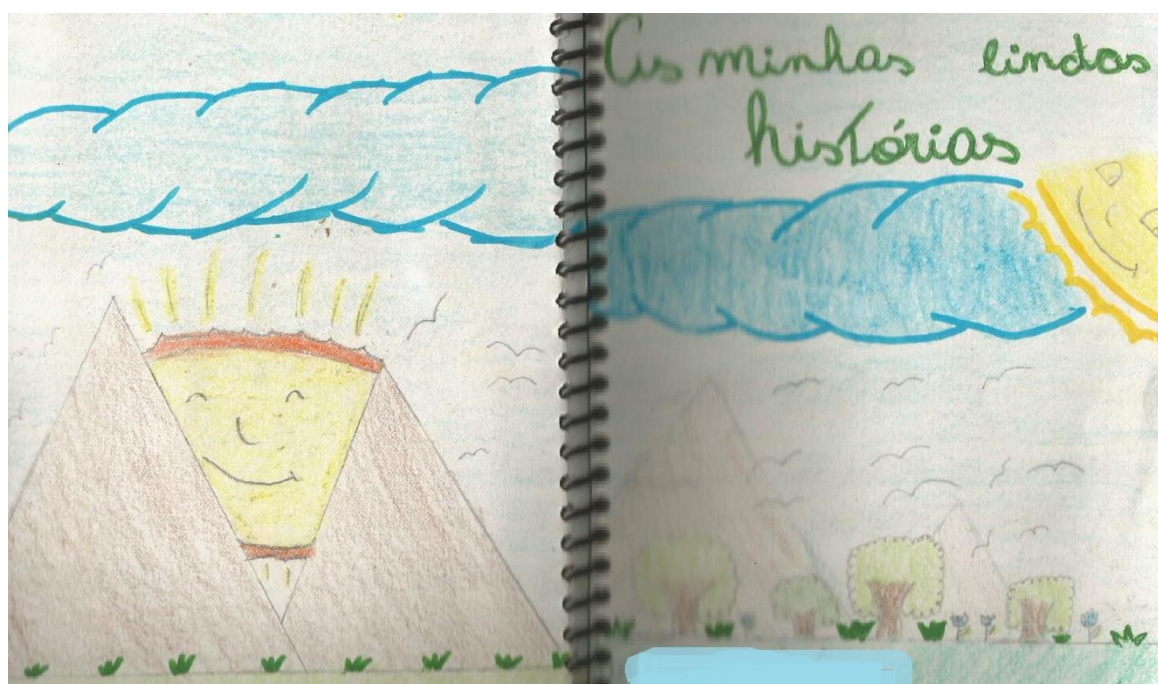
_____. (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito**. Virtual Books. Disponível em:
<<http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/5124/letramento-e-autoria-uma-proposta-para-contornar-a-questao-da-dicotomia-oralesscrito/>> <acesso em 10 de dezembro de 2014>.

_____. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Virtual Books. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000051671>. Acesso em: 08 de agosto de 2014.

ANEXOS

ANEXO 1: TEXTO "O AZAR"



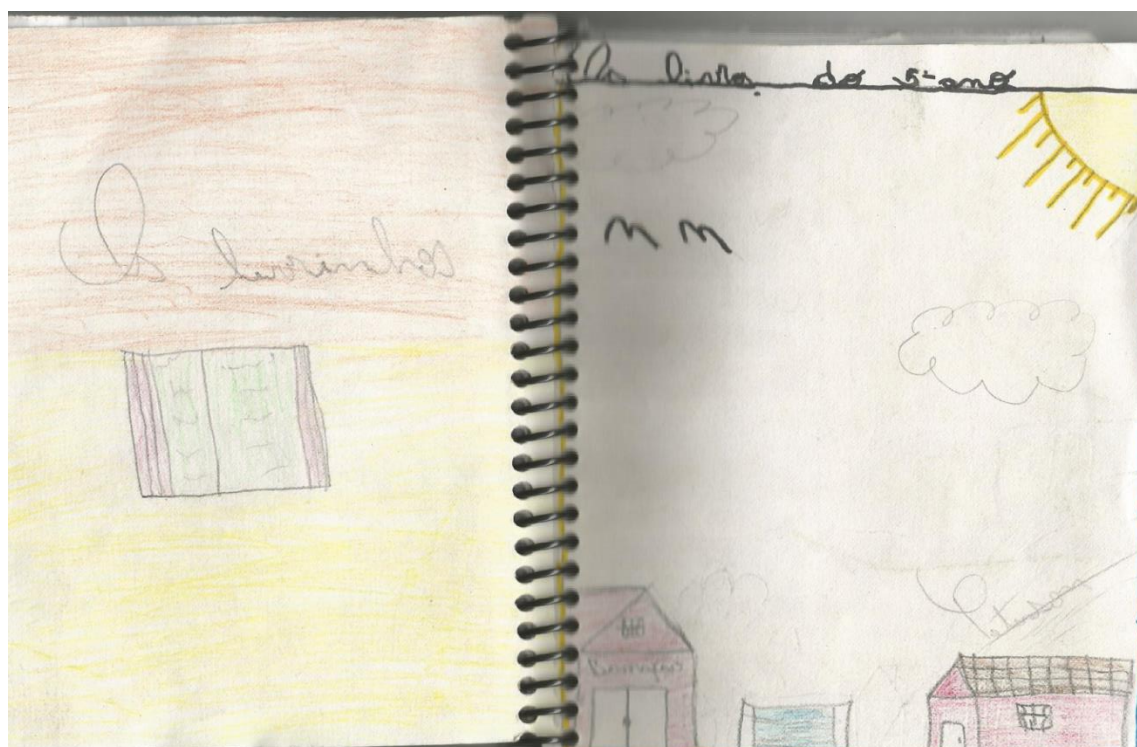
1 Hoje dia 01 de setembro
 2 de 2011 eu vou contar
 3 uma história que minha
 4 amigo I _____ contou
 5 no projeto que a profe-
 6 sora Emilde Rocha
 7 Vieira.
 8 Esse fato aconteceu em
 9 1992, e aconteceu em Vi-
 10 lhena, com os irmãos
 11 de I _____ e I _____
 12 _____ com sua mãe
 13 e com o ex-marido
 14 de sua mãe.
 15 Um dia A _____ só
 16 de I _____ chamou sua
 17 mãe para almorçar
 18 em Pimento Bueno.
 19 _____ mãe de I _____
 20 me foi de carro com seu
 21 ex-marido e os irmãos

ANEXO 1: TEXTO "O AZAR"

do tempo.
 De repente um carro pegou em
 cheio na família de L... seus
 dois irmãos foram jogados bem
 longe do carro.
 O Sr. ... ficou no carro.
 e seu ex-marido foi jogado
 para fora.
 Ele foi para Dimento
 Bueno e depois pegou o avião
 e foi para Cacoal.
 No hospital de Cacoal, ele
 viu no jornal a mesma
 notícia que ela fez, caiu no
 outro dia.
 Mas o que importa é que
 ninguém morreu.

F i m!!

ANEXO 2: TEXTO "A SORTE"

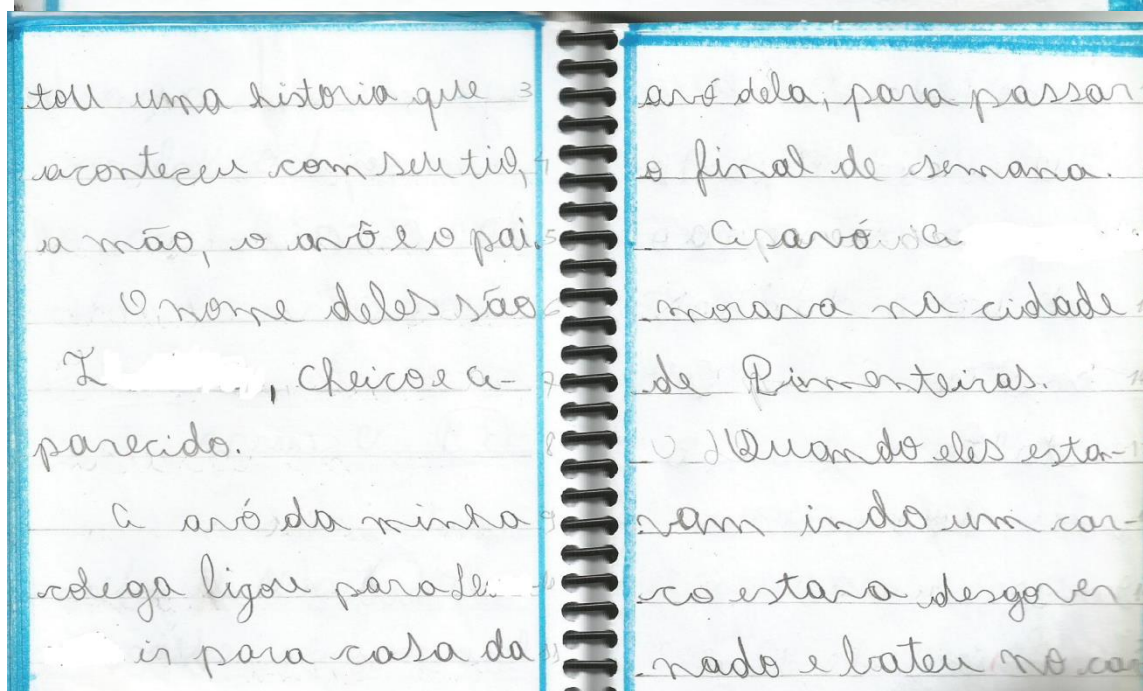
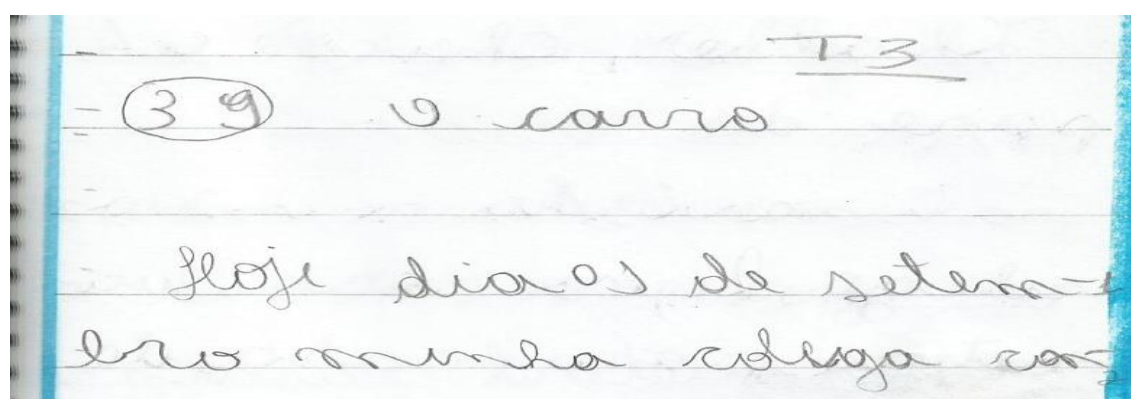


ANEXO 2: TEXTO "A SORTE"

12 cidade de Pimenta, Rio
 13 de Janeiro, quando eles estavam
 14 indo acantonar um
 15 acidente os irmãos
 16 dela foram lançados
 17 4 metros e o
 18 parafuso também o
 19 mãe dela quebrou o
 20 nariz e foi tranfe
 21 rida para Casimiro
 22 de Oliveira quando

ela chegou lá a 23
 família estava ex- 24
 perando, 1 dia depois 25
 eles ficaram sabendo 26
 que o avião tinha 27
 caído mas ela 28
 não estava dentro 29

ANEXO 3: TEXTO "O CARRO"



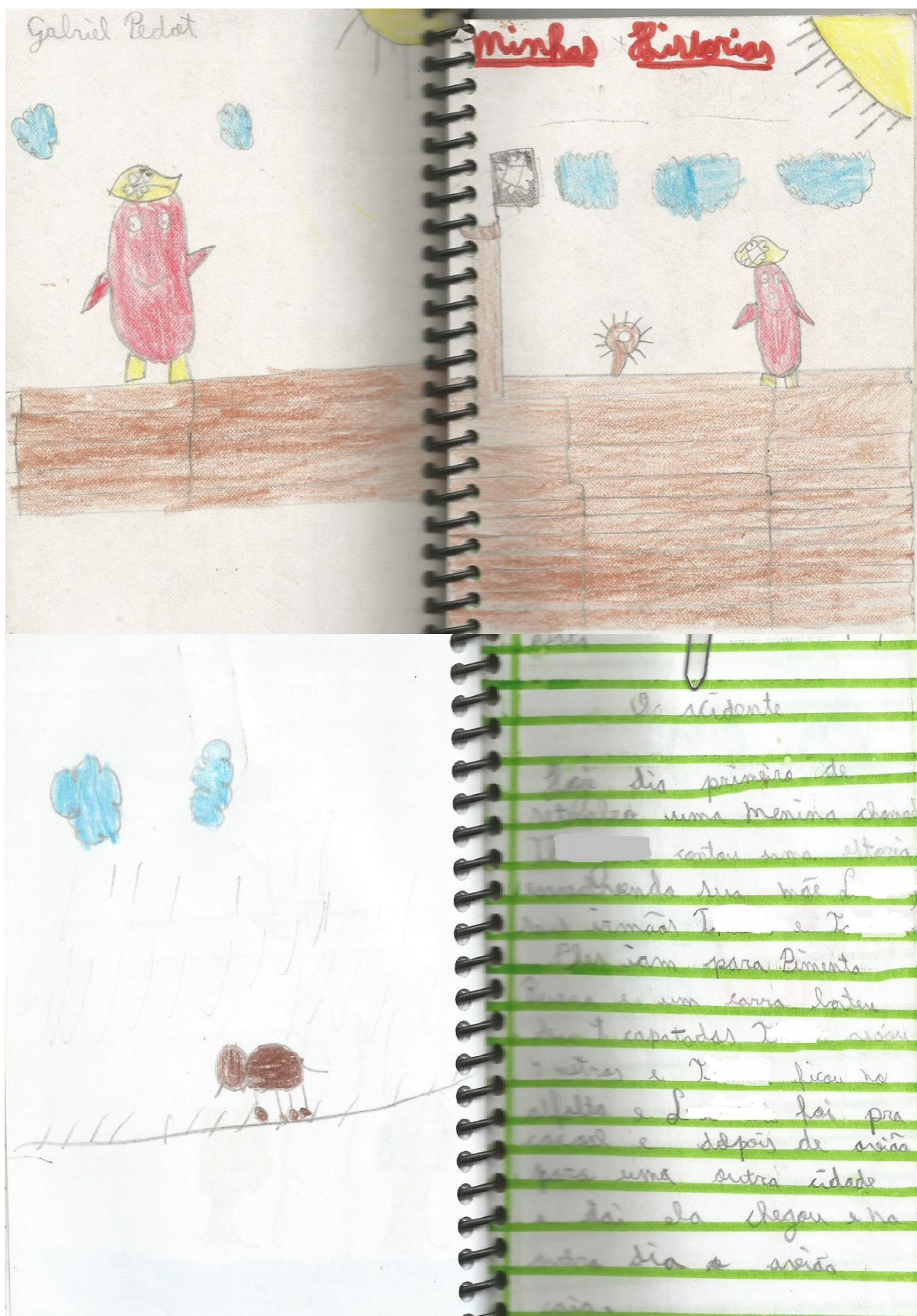
ANEXO 3: TEXTO "O CARRO"

ro dele
 O irmão da minha
 colega vou para o
 asfalto, o padrao
 também caiu no
 asfalto e a irmã
 vou dois metros
 longe.
 Le.

que ir para local
 porque quebra o
 nariz e a lacia,
 os outros tiveram
 ferimentos leves.
 No dia seguinte
 o avião que eles
 pegaram para
 voltar para casa

caiu na floresta
 e todos morreram.
 Os bombeiros tive-
 ram dificuldade em
 encontrar o avião
 na floresta.
 Todos foram
 enterrados em
 caracol.

ANEXO 4 : TEXTO “O ACIDENTE”



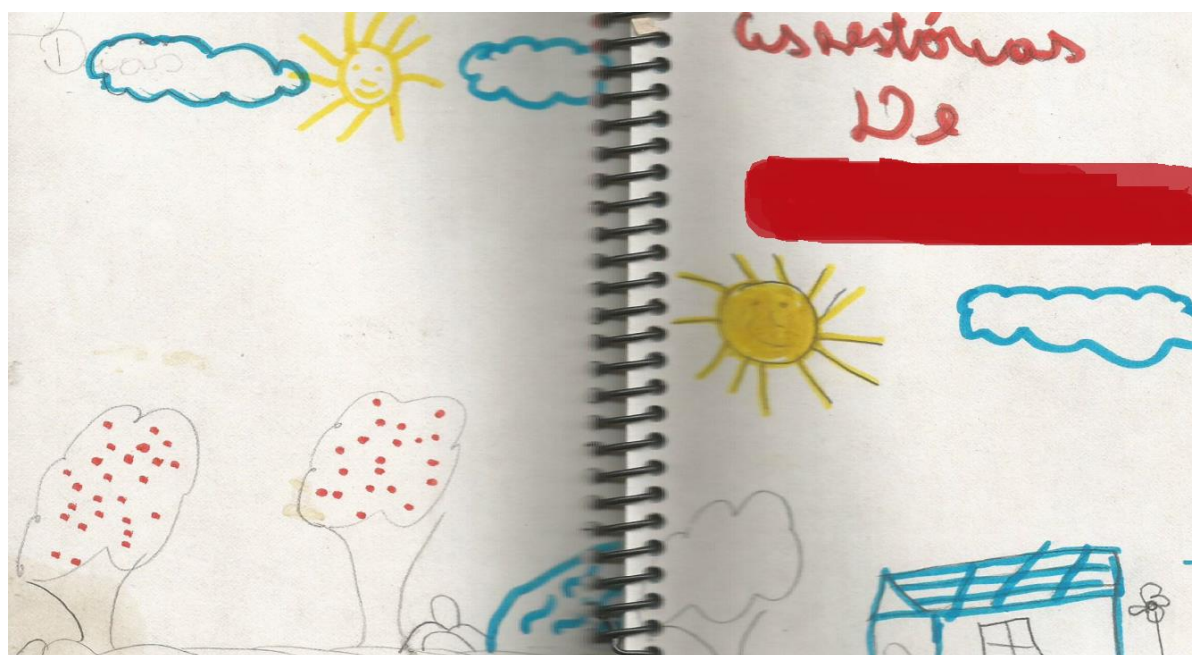
ANEXO 5 : TEXTO "O CARRO"



T5

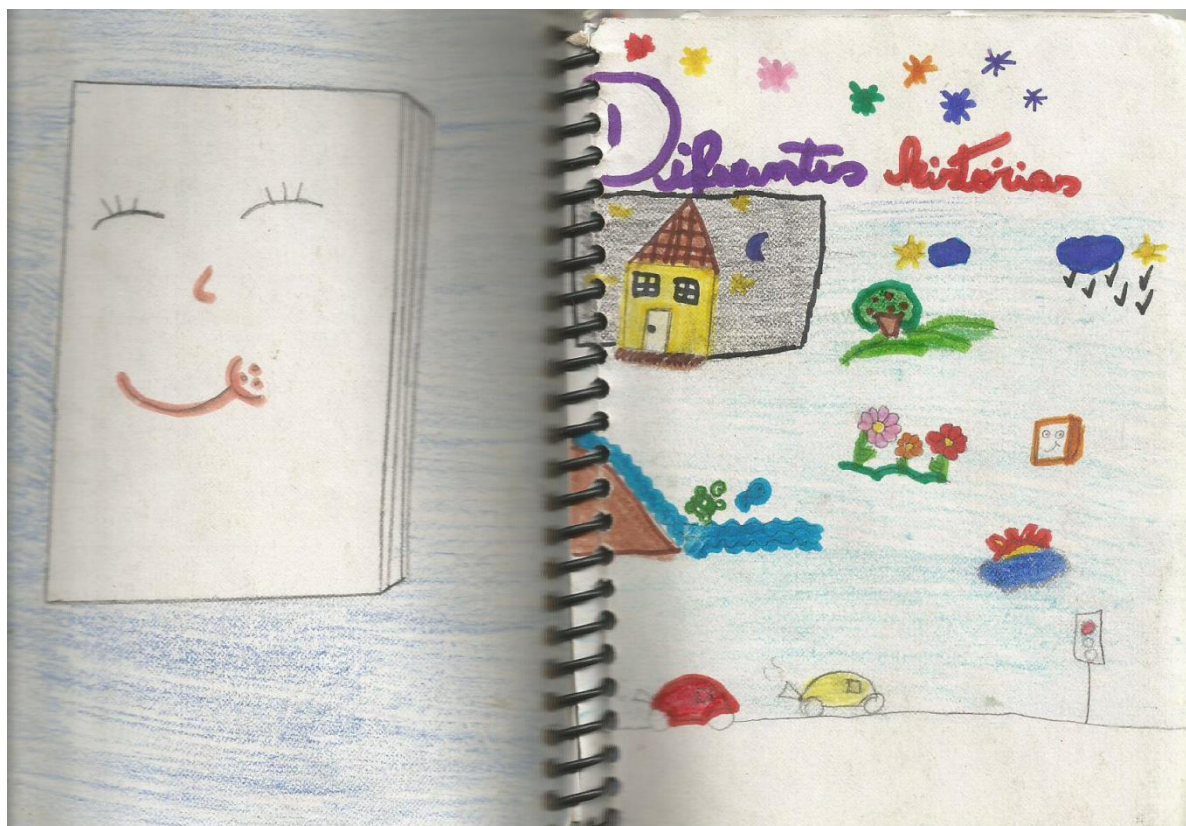
1 Certo dia uma chuva foi
 2 caindo e a história que aconteceu
 3 de a mãe dele tinha uma
 4 drinto e cinco anos ele moro o
 5 morado dele e os dois filho a
 6 avô dele ligou falando para ela
 7 para pimenta e no outro dia
 8 ele foi.
 9 Quando eles estavam chegando
 10 do avô eles foram um acidente
 11 a mãe ficou dentro do carro
 12 a filho saiu três metros o
 13 filho roçou no asfalto e o
 14 ele foi parar no asfalto a mãe
 15 dela quebrou o nariz e foi para
 16 o hospital.

ANEXO 6: TEXTO "O ACIDENTE"

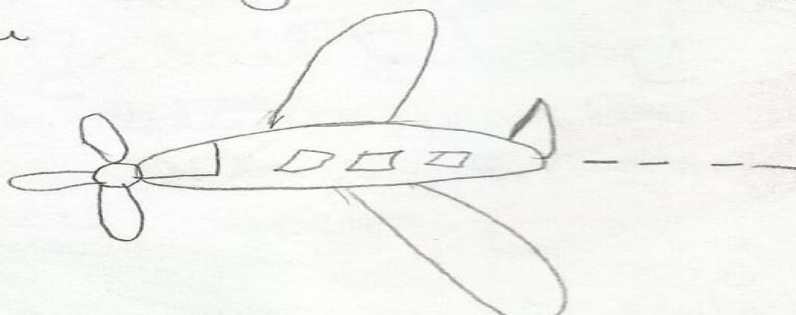


1 T6 o acidente
 2 no dia 01/09/2011
 3 a professora pediu para
 4 eu contar uma histo-
 5 ria e então começou
 6 - Oi meu nome é T6
 7 e vou contar uma
 8 história que aconteceu com
 9 minha mãe meu pai e
 10 meus irmãos um dia
 11 foi chamado minha mãe
 12 para ir em pimenteras
 13 quando eles foram indo
 14 bateu o carro eles foram
 15 para pimento, voltaram de ali
 16 só no outro dia o avião
 caiu

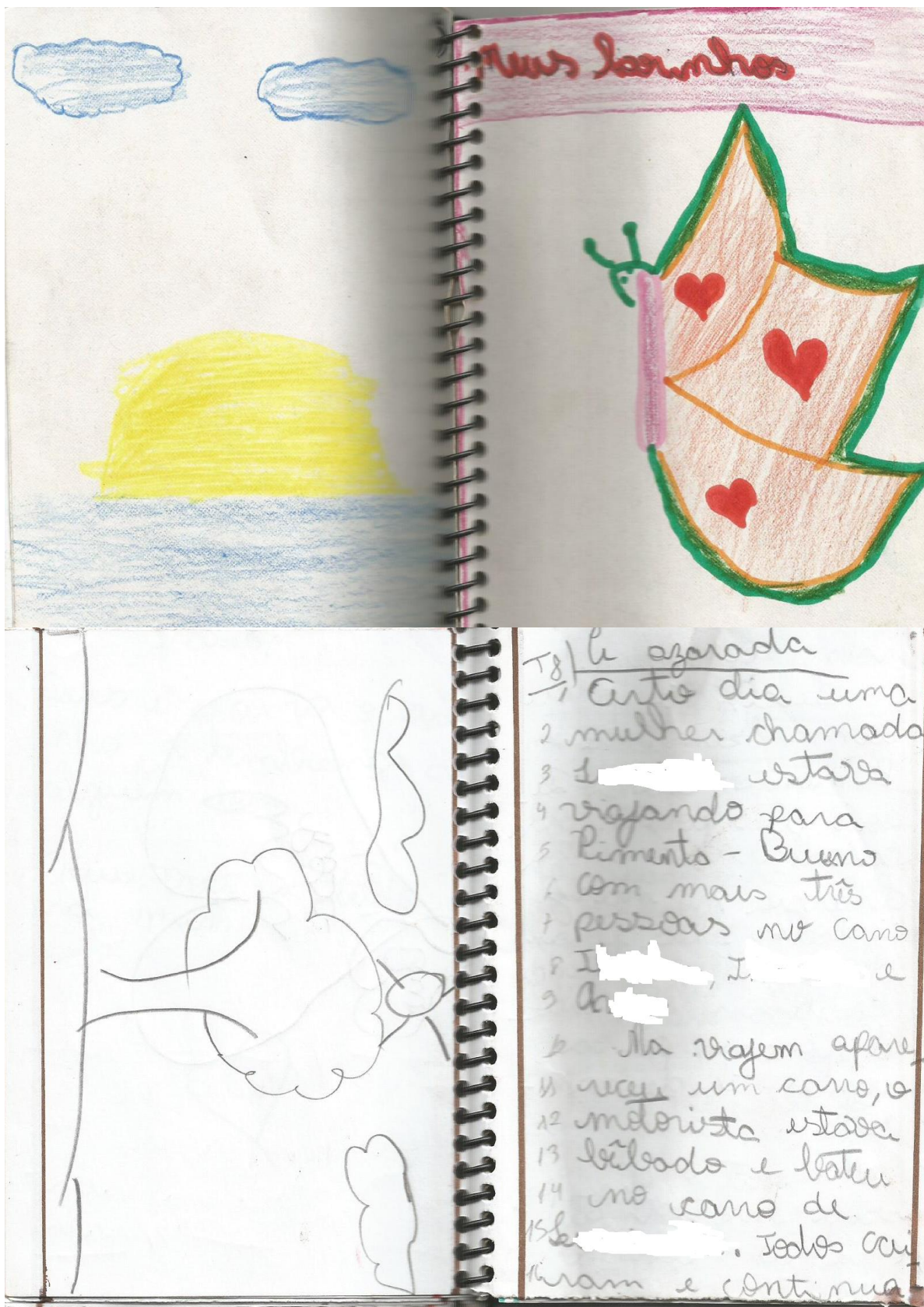
ANEXO 7: TEXTO “O AVIÃO”



17 O avião
 1 Certo dia a
 2 chamou e para
 3 ir um tempestade. Qua
 4 do elas estavam na es
 5 trada bateram o carro
 6 e o. Tive que ir
 7 em casal de avião. No
 8 outro dia quando ela
 9 tinha ligado o avião
 10 caiu



ANEXO 8: TEXTO "A AZARADA"

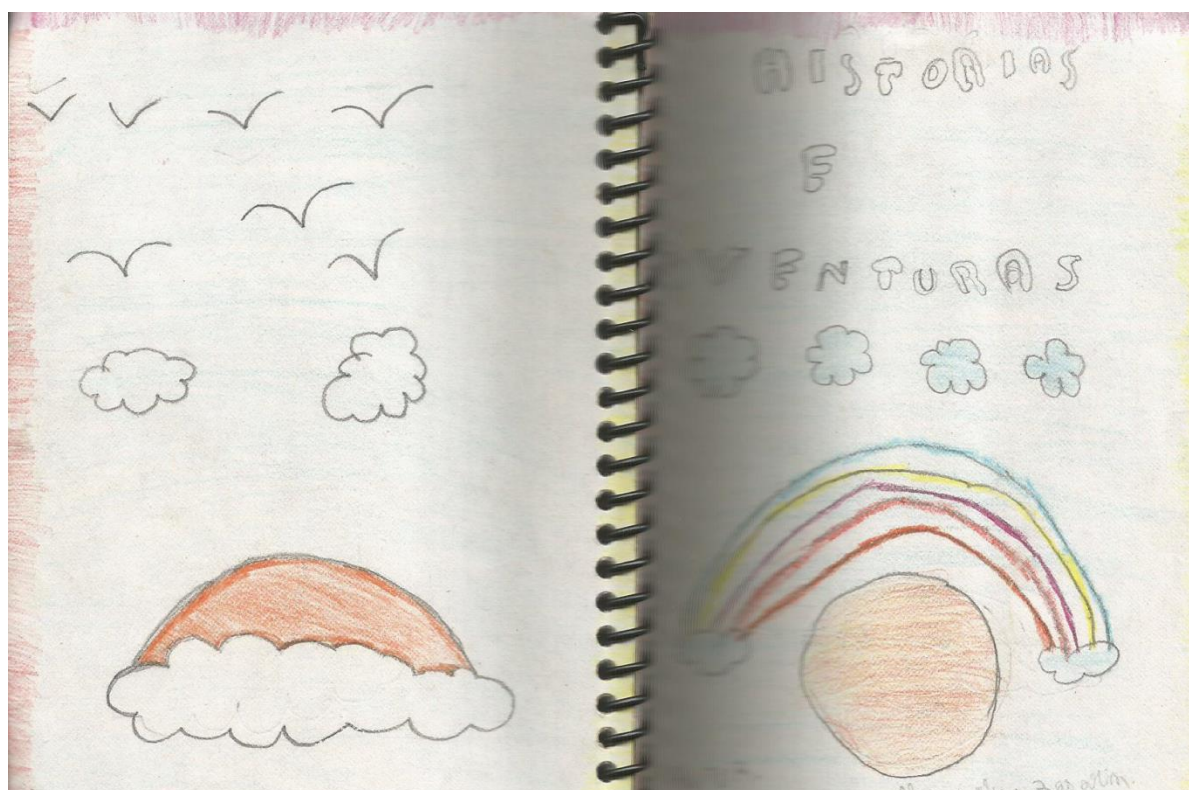


ANEXO 8: TEXTO "A AZARADA"

18 I. *progem.*
 19 *ficou*
 20 *uma semana em*
 21 *Pimenta - Bueno. De*
 22 *pois eles foram para*
 23 *Cacoal fazer uma*
 24 *cirurgia no nariz*
 25 *Todos eles foram*
 26 *de avião e quando*
 27 *chegaram em Caco-*
 28 *al, foram para*
 29 *um hotel descan-*
 30 *sar ..*
 31 *No outro dia po-*
 32 *ssou no jornal po-*
 33 *que eles chegaram*
 34 *em Cacoal e di-*

34 Na volta foi
 estudo semi.

ANEXO 9: TEXTO “O ACIDENTE”



19 Acidente ⑦

1. Certo dia D. [redacted]

2. recebeu um telefon

ANEXO 9: TEXTO "O ACIDENTE"

de sua mãe e 3
 ferro em ferro pinto 4
 Beeno viver um pouco 5
 lá, então foram muito 6
 com ele e 7
 8
 Citi que na estrada 9
 veio com o carro 10
 e ele deu um choque 11
 que deu o corpo 12
 lá, e 13
 trouxe o corpo e o corpo 14
 e o corpo do 15
 e 16
 17. e o corpo ambulante 17
 18. polícia e um médico 18
 19. do corpo 19
 20. Mesmo assim foram 20
 21. para o funeral 21
 22. só que não houve 22
 23. do corpo que ir 23
 24. para o corpo para 24
 25. o corpo do corpo 25
 26. foram de mão 26
 27. Chegar no dia 27
 28. 13 e dia 14 o corpo 28
 29. com o corpo 29
 30. todos os corpos 30